

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Centrum školského managementu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Kontinuita předškolního a základního vzdělávání v Montessori systému a
sloučených mateřských a základních školách

Continuity of preschool and primary education in the Montessori system and
merged kindergartens and primary schools

Denisa Kratochvílová

Vedoucí práce: PhDr. Romana Lisnerová
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Školský management

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Kontinuita předškolního a základního vzdělávání v Montessori systému a sloučených MŠ a ZŠ vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

podpis

Poděkování patří PhDr. Romaně Lisnerové, vedoucí bakalářské práce za její čas a přístup k tématu, za její odborné vedení a pomoc po celou dobu zpracování této bakalářské práce. Dále bych ráda vyjádřila poděkování mé rodině, Mie a Elle Kratochvílové, které mi byly oporou a velkou inspirací při zpracování tohoto nesnadného tématu a poděkování patří i mé mamince, která mi ochotně pomáhala po celou dobu studia.

ANOTACE

Cílem bakalářské práce je zhodnotit kontinuitu předškolního a základního vzdělávání ve sloučených MŠ a ZŠ a v Montessori systému.

Teoretická část práce vychází z platné legislativy a dostupných strategických dokumentů. Zabývá se pojmem kontinuita z manažerského hlediska a jejím začleněním u preprimárního a primárního vzdělávání. Dále je popsána kontinuita v Montessori systému a doplněna obecným náhledem přístupu ke kontinuitě v některých státech Evropy.

Praktická část je zaměřena na získání informací pomocí dotazníkového šetření, které se zabývá kontinuitou předškolního a základního vzdělávání na vybraných školách a podporou kontinuity ze strany školského systému.

KLÍČOVÁ SLOVA

Kontinuita, předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, Montessori, kurikulum.

ANNOTATION

The aim of the thesis is to evaluate the continuity of preschool and primary education in nursery and primary schools merged and the Montessori system.

The theoretical part is based on current legislation and available strategic documents. It deals with the concept of continuity in terms of management and its inclusion in the pre-primary and primary education. Further disclosed is continuity in the Montessori system and completed general insight approach to continuity in some European countries.

The practical part is focused on obtaining information through a questionnaire that deals with continuity of preschool and primary education in selected schools and continuity support from the school system.

KEYWORDS

Continuity, preschool education, elementary education, Montessori, curriculum.

Obsah

1	Úvod	6
2	Legislativní rámec	8
3	Kontinuita strategických a manažerských dokumentů vzdělávací politiky.....	10
3.1	Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2020	10
3.2	Strategie vzdělávací politiky do roku 2020	11
3.3	Zpráva McKinsey	14
4	Předškolní a základní vzdělávání	18
4.1	Rámcový vzdělávací program pro předškolní a základní vzdělávání.....	19
4.2	Kontinuita preprimárního a primárního vzdělávání.....	21
5	Systém Montessori ve světě a v ČR	24
5.1	Montessori metoda – výchozí principy	25
5.2	Montessori jako vzdělávací metoda z pohledu kontinuity.....	26
5.3	Rozložení Montessori MŠ a ZŠ na území ČR	28
6	Obecný pohled na kontinuitu předškolního a základního vzdělávání ve vybraných státech Evropy	30
7	Metodologie práce	33
7.1	Metody sběru dat	34
7.2	Zpracování dat	35
8	Výzkumná část	37
8.1	Výsledky dotazníkového šetření	38
9	Závěr	53
9.1	Doporučení pro další výzkum	56
10	Seznam použitých informačních zdrojů	57
11	Přílohy	60

1 Úvod

Nacházíme se v době velkého rozvoje výpočetní techniky, mediálních technologií a všeobecné globalizace světa. S tímto prudkým vývojem a vzestupem nástrojů umožňujících vzdělávání ve všech částech kontinentů, které zasahují do všech věkových kategorií vzdělávání, je nutné konstatovat, že vzdělávání i vzdělání musí projít jistými reformami. Současný školský systém čelí vysokým tlakům ze strany Evropské unie, ze strany politiků i široké veřejnosti. Ovlivňují ho důležité faktory jako migrace obyvatelstva, inkluze, kariérní systém a další. To vše se promítá do změn, které je potřeba uskutečnit na všech úrovních vzdělávacího systému. Aby tyto změny byly účinné, je zapotřebí nastavit vhodné strategie, učinit důležitá rozhodnutí a realizovat jednotlivé dílčí kroky. Veškeré principy musí být nastaveny v souladu se strategiemi a postupy musí být realizovány kontinuálně.

Jedním z témat, které se v současné době velmi silně dotýká školství, je i kontinuita předškolního a základního vzdělávání, která je tématem této bakalářské práce.

Bezprostředně v úvodu je nutné deklarovat, že kontinuita předškolního a základního vzdělávání není samostatně řešena na úrovni žádného strategického dokumentu České republiky (dále jen ČR), není ošetřena dostupnou literaturou v rámci ČR, ani kdekoliv v zahraničí. Z tohoto důvodu jsou v rámci této práce legislativní a strategické zdroje hodnoceny z pohledu, který se zaměřuje na vyhledávání prvků či postupů, které by ke kontinuitě mohly přispět. Tudíž je i potřeba v úvodu definovat, co kontinuita znamená: „*Kontinuita znamená nepřetržité trvání, vzájemné navazování, souvislost, spojitost.*“ (Kraus aj., 2014, s. 436). V rámci této bakalářské práce je na kontinuitu pohlíženo jako na navazující a společný prvek napříč předškolním a raným základním stupněm vzdělávání.

Pro zřetelnější vymezení a uchopení tématu je práce koncipována v kontextu s Montessori systémem, který je postaven na vzájemném navazování v jednotlivých segmentech vzdělávání a který dítěti umožňuje růst způsobem, jež zohledňuje jeho schopnosti, tempo a styl učení. Montessori je možné definovat jako metodu,

kdy se jedná o „rozsáhlý soubor postupů uplatňovaných v činnosti vyučujících subjektů“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 183), ale i jako systém, protože naplňuje i toto pojetí: „systém je stanovená účelná forma organizace a fungování“ (Kraus aj., 2014, s. 766). V každém případě je zde „Montessori metoda“ použita z důvodu vysvětlení pojmu kontinuity a uvedena jako jeden z možných způsobů, jak ji lze spatřovat a uplatňovat.

Práce si klade za cíl na základě teoretické části zhodnotit kontinuitu předškolního a základního vzdělávání ve sloučených mateřských a základních školách (dále jen MŠ a ZŠ) a v Montessori systému, kdy teoretická část je postavena na rozboru informací z dostupných zdrojů v oblasti legislativy, klíčových dokumentů a popisu Montessori metody. Dále je doplněna náhledem, jakým způsobem je kontinuita řešena v jiných státech Evropy. Praktická část je založena na základě výzkumných otázek: „Jakým způsobem podporuje náš školský systém kontinuitu předškolního a základního vzdělávání?“ A „Jakým způsobem je řešena kontinuita předškolního a základního vzdělávání na vybraných školách?“. Výzkum je prováděn ve sloučených MŠ a ZŠ, kdy pro potřeby této práce je termín sloučená MŠ a ZŠ omezen v rámci oslovených respondentů na subjekty, kdy je mateřská a základní škola začleněna pod jeden subjekt. Dále je v rámci práce uváděn jednotně výraz ředitel, respondent, aj. vždy v mužském rodě, ale zahrnuje též ženy na analogických pozicích.

2 Legislativní rámec

Legislativní rámec pro resort školství, mládeže a tělovýchovy je definován především níže uvedenými právními předpisy:

- Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání
- Vyhlášky ke školskému zákonu
- Zákon o pedagogických pracovnících (aktuální znění k 1. lednu 2015)
- Zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání č. 179/2006 Sb.
- Věstníky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen MŠMT)
- Koncepce podpory mládeže na období 2014 - 2020
- Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018.

Je nutné konstatovat, že zcela zásadní je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (dále jen školský zákon), ve kterém je zakotveno dvoustupňové kurikulum „*stanovující cíle a obsah vzdělávání, jeho očekávané výstupy a způsoby hodnocení*“ (Průcha a Veteška, 2014, s. 167). První základní úroveň je tvořena rámcovými vzdělávacími programy pro jednotlivé obory vzdělávání. Druhá úroveň je tvořena vzdělávacími programy, které systematizuje každá škola v souladu s příslušným rámcovým vzdělávacím programem. Rámcové vzdělávací programy lze pak charakterizovat jako závazné programové dokumenty, které konkretizují obecné cíle vzdělávání. Jejich hlavní úlohou je specifikovat klíčové kompetence podstatné pro osobnostní rozvoj žáků, vymezit věcné oblasti vzdělávání a především jejich obsahovou náplň. Tyto rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) charakterizují očekávané výsledky vzdělávání a stanovují rámce a pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů, včetně učebních plánů (www.nuv.cz).

Školní vzdělávací programy musí být v souladu nejen s výše uvedenými předpisy, ale především v harmonii s upraveným RVP a zároveň podporovat pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání (www.nuv.cz).

Je třeba dodat, že RVP vycházejí z nové Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 (dále jen Strategie 2020), která dále rozvíjí myšlenky Bílé knihy platné z roku 2001. Nezávislá evaluace doložila, že navzdory pokrokům v některých oblastech nebyly

mnohé cíle deklarované Bílou knihou prakticky naplněny, řada zamýšlených opatření byla uskutečněna v jiné podobě, než jak bylo původně předpokládáno. Strategie 2020 klade důraz především na rozvoj ucelené vzdělávací koncepce (Strategie 2020, s. 4-5).

3 Kontinuita strategických a manažerských dokumentů vzdělávací politiky

Vzdělávací politika zastřešuje klíčové dokumenty na úrovni státu, které nastavují směry, cíle a hodnoty v celém systému vzdělávání. Průcha a Veteška uvádí, že se jedná o „*činnost týkající se plánování zásadních strategických koncepcí, dílčích nebo celkových reforem vzdělávacího systému, především školství*“ (2014, s. 299).

Z pohledu kontinuity je třeba uvést, jakým způsobem jsou tyto klíčové dokumenty analyzovány a z jakého důvodu posuzovány. „*Kontinuita je spojitost, nepřetržité trvání, vzájemná souvislost, zachování prvků a vztahů organizace nebo struktury při změnách celku jako systému*“ (Ilustrovaná encyklopedie, 1995, s. 105).

Kontinuita vzdělávacího systému předškolního a základního vzdělávání není samostatně rozpracována v žádném strategickém dokumentu na úrovni ČR a nemá v českém právním řádu legislativní vymezení. Strategické materiály mají spíše doporučující charakter a zabývají se především obecným definováním klíčových aktivit než funkčním manažerským návrhem současné podoby systému. I přes určitou nedostatečnost informací lze provést syntézu získaných dat z těchto materiálů a diskutovat možnosti jejich využití. Z tohoto důvodu je potřeba definovat kontinuitu i z pohledu strategického zaměření:

- Kontinuita strategie posiluje zlepšení v rámci jednotlivých činností celku
- Kontinuita strategie sladuje jednotlivé činnosti a umožňuje získávat jedinečné schopnosti a dovednosti, které jsou flexibilní vůči základní strategii organizace
- Kontinuita procesů zvyšuje výslednou hodnotu výstupu
- Kontinuita procesů zlepšuje schopnost organizace přizpůsobovat se změnám a inovovat (Magretta, 2012, s. 161 – 178).

3.1 Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2020

Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020 je dokument zpracovaný MŠMT a je koncipován jako velmi obecný základ pro tvorbu vzdělávací politiky v ČR. Cílem je, aby byl sdílen hlavními aktéry (vzdělávání, pedagogové, široká veřejnost), a vymezuje zejména priority dalšího progresu vzdělávací soustavy. Tento dokument má tedy vysokou

míru obecnosti a spíše než konkrétní opatření vymezuje hlavní směry a proudy, kterými se má český vzdělávací systém ubírat do roku 2020 (www.msmt.cz):

1. *„Posílení relevance a prestiže školy a školního vzdělávání*
2. *Odstranění slabých míst vzdělávacího systému*
3. *Ověřitelné standardy jako předpoklad zajišťování kvality*
4. *Role učitelů jako předpoklad kvalitní výuky*
5. *Kvalitní řízení vzdělávacího systému a posilování jeho kapacity“* (Hl. směry strategie vzdělávací politiky, 2013, str. 7 – 14).

V rámci *„Odstranění slabých míst vzdělávacího systému“* dokument zmiňuje význam zavedení povinného předškolního vzdělávání, které má zásadní vliv na vztah dětí k vzdělávání a jejich úspěšnosti v celém procesu. Dále upozorňuje na nutnost zajištění prostupnosti kurikula v rámci každé úrovně vzdělávání tak, aby byla zajištěna návaznost, která byla doposud opomíjena. Dále poukazuje na potřebu rozpracovat lépe *„ověřitelné standardy jako předpoklad zajišťování kvality“*. Z manažerského pohledu je tedy třeba rozpracovat jednak vzdělávací standardy pro jednotlivé stupně vzdělávacího systému (v souladu s RVP), ale dále také definovat náplň těchto standardů. Do těchto standardů by byly zakomponovány požadavky na vědomosti a dovednosti, které jsou příznačné pro jednotlivé fáze vzdělávání. Na tyto standardy by měl být dále navázán i systém hodnocení výsledků a sofistikovaný nástroj pro jejich soustavný monitoring. Na základě těchto zamýšlených opatření je možné usuzovat, že snahy o zavedení kontinuity předškolního a základního vzdělávání v obecné rovině nastaveny jsou (Hl. směry strategie vzdělávací politiky, 2013, str. 8 – 11).

3.2 Strategie vzdělávací politiky do roku 2020

Strategie 2020 je považována za klíčový strategický dokument, který se zaměřuje na obecné definování priorit v dalším vývoji vzdělávacího systému. Dokument si stanovuje celkem 3 prioritní osy:

1. *„Snižování nerovnosti ve vzdělání*
2. *Podpora kvalitní výuky a učitele*
3. *Odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému“* (www.msmt.cz).

Pro účely této práce je významná prioritní osa č. 1, v rámci níž byla již částečně rozpracována některá konkrétní opatření, zaměřená na předškolní vzdělávání. Tuto snahu lze považovat za první výraznější počín v oblasti zajištění kontinuity předškolního a základního vzdělávání, neboť jedním z konkrétních cílů je například požadavek na povinný poslední rok předškolního vzdělávání (Strategie 2020, s. 15).

Strategii 2020 lze charakterizovat pomocí obrázku níže, kde z uvedené syntézy hlavních cílů (červená oblast v tabulce) vyplývá snaha o vypracování konkrétních opatření, která podpoří strategické osy. V daných opatřeních lze sledovat oblasti, kterým dosud nebyla věnována vyšší pozornost, jako například zavedení standardu profese učitele nebo návrh na vytvoření reformního zastřešujícího kurikulárního dokumentu pro oblast předškolního až vysokoškolského vzdělávání. I v rámci těchto kroků lze sledovat kontinuitu, provázanost jednotlivých kroků, i když se přímo netýká předškolního a základního vzdělávání (Strategie 2020, s. 26 – 30).

Obrázek 1: Hlavní komponenty Strategie 2020

Strategické osy	Obecné opatření	Konkrétní opatření
Snižovat nerovnosti ve vzdělávání	a) Zvýšit dostupnost a kvalitu předškolního vzdělávání a rané péče	1) Minimální bakalářské vzdělání u pedagogů 2) Povinnost zřizovatelů mateřských škol poskytnout místo v mateřských školách všem dětem v posledním ročníku před nástupem povinné školní docházky 3) V roce 2012 byl rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) doplněn o konkretizované očekávané výstupy, které přesněji reflektují aktuální vzdělávací trendy
	b) Omezovat vnější diferenciaci v základním vzdělávání a efektivně začleňovat žáky do hlavního vzdělávacího proudu	
	c) Individualizovat nabídku poradenských služeb	V souladu s vizemi Bílé knihy je cílem integrovat poradenské služby (např. poradensko psychologické) do školského systému
Podporovat kvalitní výuku a učitele	a) Zavést karierní systém pro učitele	1) Zavedení standardu profese učitele 2) Dokončení návrhu karierního systému 3) Provázání karierního systému pro učitele se systémem počátečního i dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků
	b) Posílit další vzdělávání a metodickou podporu učitelů a ředitelů	
	c) Srozumitelně popsat cíle vzdělávání	1) Vytvoření zastřešujícího kurikulárního dokumentu pro oblast předškolního až vysokoškolského vzdělávání 2) Vyhodnocení praktických zkušeností s kurikulární reformou v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání 3) Jasně vymezit cíle vzdělávání jako referenční body atd.
Odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém	a) posilovat prvky strategického řízení ve vzdělávací politice b) posílit hodnocení vzdělávacího systému	

Zdroj: Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, vlastní zpracování.

Podrobnější rozpracování těchto priorit lze pak nalézt v prováděcích dokumentech, jejichž soustava je zásadně jednodušší, přehlednější a vnitřně provázanější (Strategie 2020, s. 5).

V příloze č. 1 a č. 2 této bakalářské práce je zachycen soubor existujících strategických dokumentů, které upravují resort školství. Na obrázcích je patrná jejich časová působnost, návaznost, aktualizace a zaměření. Za zlomové období lze považovat roky 2014 až 2016, kdy startovala série nových strategických dokumentů, které navazují a rozšiřují ty předchozí. Lze uvést zejména tyto:

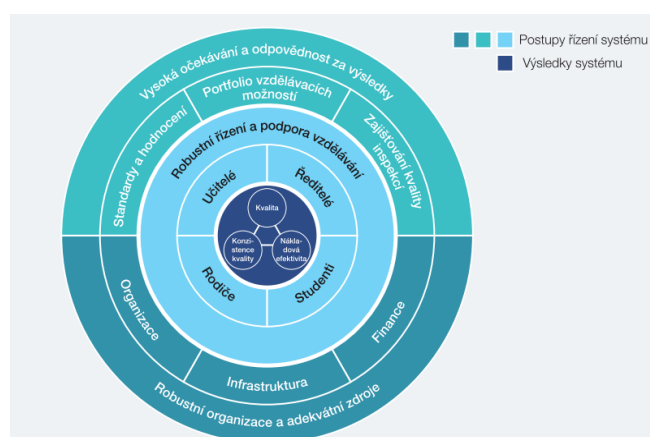
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (navazuje na sérii strategických dokumentů)
- Rámec vysokého školství do r. 2020 a Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol na léta 2016 - 2020
- Strategie digitálního vzdělávání
- Datová informační politika resortu školství
- Apod. (Strategie 2020, s. 50).

3.3 Zpráva McKinsey

Zpráva o klesajících výsledcích českého základního a středního školství: fakta a řešení (dále jen Zpráva McKinsey) není v pravém slova smyslu strategický dokument, ale pohlíží na školský systém komplexně a manažersky. Využívá řadu strategických nástrojů a formuluje požadavky na zajištění zlepšení kvality výuky v ČR.

Do diskuse staví dva důležité protipóly, které mají vliv na konečný výsledek, tj. zejména na kvalitu a její konzistentnost. Jako další parametr hodnotí nákladovou efektivitu, která rovněž může být posuzována v rámci hodnocení kontinuity vzdělávání MŠ a ZŠ (McKinsey, 2010, s. 12 - 16).

Obrázek 2: Rámec pro hodnocení výsledků a praktik řízení vzdělávacího systému



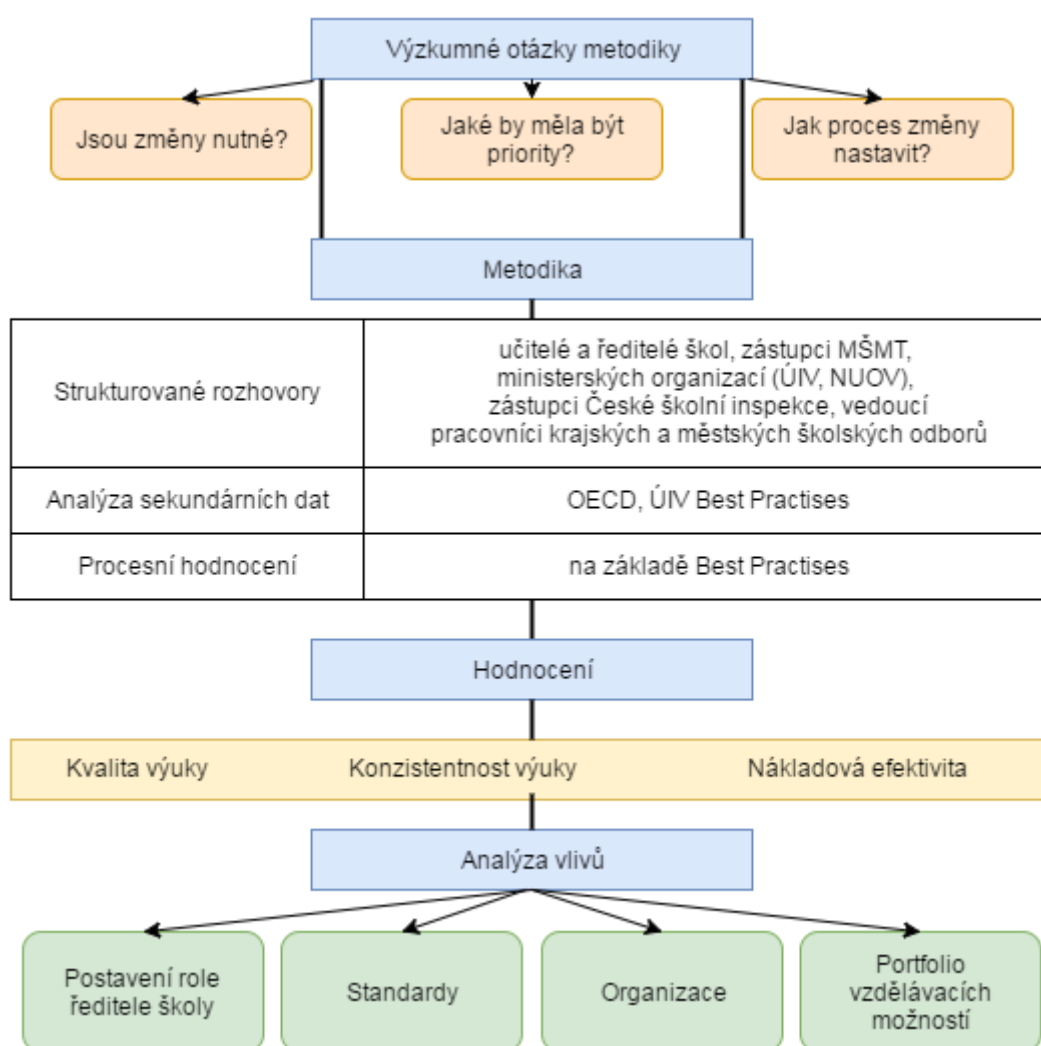
Zdroj: McKinsey, 2010, s. 8.

Přínosem této studie je její komplexnost a to zejména sledováním postupů řízení, kam je zahrnuto:

- Podpora učitelů a ředitelů
- Standardy a hodnocení na národní úrovni (McKinsey, 2010, s. 17 - 24).

Na níže uvedeném obrázku je patrný postup výše popsané metodiky.

Obrázek 3: Koncept Zprávy McKinsey



Zdroj: McKinsey, 2010, vlastní zpracování.

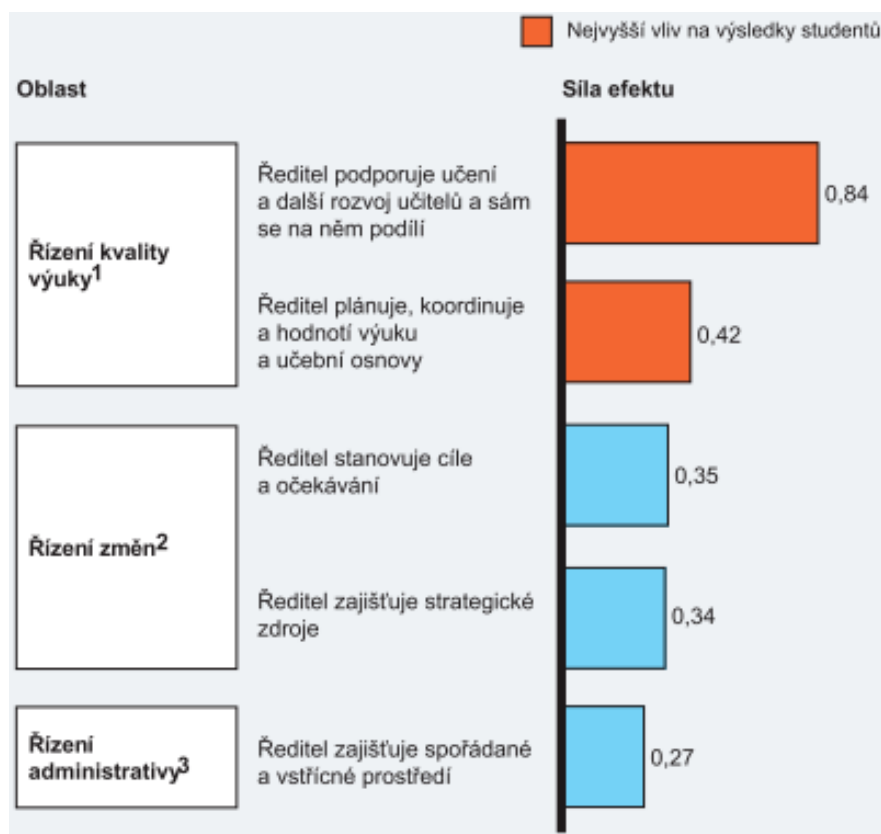
Z metodiky také vyplývá, že při jakémkoliv systémovém nastavení školy má na výsledný efekt zásadní vliv role ředitele školy. Při změně systému, v tomto případě při zavádění či zajištění kontinuity na základních a mateřských školách lze usuzovat, že role ředitele

v tomto procesu je rovněž signifikantní a odvíjí se od toho úspěch zavedení návaznosti ve sloučených subjektech MŠ a ZŠ (McKinsey, 2010, s. 20 - 22).

Studie rovněž doporučuje zaměřit se na důslednější výběr, rozvoj a řízení ředitelů. Dále navrhuje implementovat systém hodnocení ředitelů základních škol, zejména kvůli tomu, že výraznou měrou ovlivňují proces řízení kvality výuky.

Na níže uvedeném obrázku jsou popsány oblasti hodnocení a efekt plynoucí z kompetencí ředitelů. Zajímavá je pak oblast kvality, která sice zahrnuje podporu ředitele školy při rozvoji učitelů, při koordinaci a hodnocení výuky a učebních osnov, avšak zcela chybí v této oblasti kompetence ve smyslu posuzování kontinuity výuky. Při dalším podobném výzkumu by bylo vhodné začlenit tento parametr a zjistit, jaká je míra jeho efektu (McKinsey, 2010, s. 20 - 22).

Obrázek 4: Oblasti kompetencí ředitelů základních škol a jejich vliv na výsledky studentů



Zdroj: McKinsey, 2010, s. 20.

Zpráva McKinsey dále upozorňuje, že dalším důležitým vlivem na výsledný efekt celého systému, je oblast standardů. Lze konstatovat, že „*standards definující výsledky vzdělávání*

nejsou dostatečně jasné a celonárodní hodnocení neexistuje“. Existující plán RVP sice prošel jistou transformací směrem dopředu, avšak není dostatečně konkrétní a nestanovuje například absolutní úroveň znalostí a dovedností pro jednotlivé ročníky. V porovnání s nejlepšími výchovně-vzdělávacími systémy chybí v ČR pravidelné, celostátní, standardizované hodnocení už v nižších třídách na prvním stupni ZŠ (McKinsey, 2010, s. 22). Zcela pak abstrahuje sledování kontinuity předškolního a základního vzdělávání.

4 Předškolní a základní vzdělávání

Předškolní vzdělávání prošlo od roku 1989 mnoha změnami a je mu v poslední době věnováno spousta pozornosti nejen v ČR, ale i v ostatních zemích Evropy a Ameriky. Zájem v ČR je způsoben i tím, že předškolní vzdělávání bylo začleněno do systému celoživotního vzdělávání a umožnilo tím vznik vzdělávacích programů určených pro děti předškolního věku. Dále se potvrdily výsledky mnoha výzkumů, že poskytování vzdělávání v tomto věku je velmi prospěšné, má dlouhodobé účinky na další vývoj dětí a rozvoj jejich schopností (Průcha, 2015, s. 70). Účinky se neprojevují pouze na dětech, ale vhodně investované prostředky do vzdělávání se pozitivně promítají i v oblasti ekonomické a sociální na úrovni celého státu.

I přes všechny změny je předškolní vzdělávání v ČR na velmi dobré úrovni, ošetřeno příslušnými zákony, založené na definovaných normách, vybavené materiálně a zajištěné kvalifikovanými pedagogickými pracovníky. Velká míra zájmu je věnována i zdravému psychologickému vývoji dětí. Ta je zajišťována ze strany psychologů, kteří se snaží odhalit odchylky včas a účinně působit tak, aby tím nebyl narušen přirozený vývoj dítěte.

Hlavním cílem předškolního vzdělávání je tudíž vybavit dítě základními dovednostmi, které mu usnadní vzdělávání na dalším stupni. Cílem je získat takový soubor znalostí a vědomostí, které mu umožní další rozvoj a budou prospěšné nejen jemu samotnému, ale i celé společnosti. V současné době je potřeba brát ohled i na změny ve společnosti a vybavit dítě do života takovým souborem kompetencí, které mu umožní začlenit se v multikulturní společnosti a přizpůsobit se odlišnostem z ní vyplývající (Koláříková a Pupala, 2010, s. 138).

V ČR je předškolní vzdělávání poskytováno dětem ve věku od tří do šesti až sedmi let a dle „*Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání*“ z roku 1999 hovoříme o úrovni ISCED 0 (Průcha, 2015, s. 69) nebo o preprimárním vzdělávání.

Základní vzdělávání je velmi široký pojem. V ČR je zavedena devítiletá povinná školní docházka, která je určena dětem od šesti až sedmi let, nejdéle však do sedmnáctého věku dítěte. Je rozdělena do dvou částí, na 1. a 2. stupeň, a z tohoto důvodu je potřeba se zaměřit pouze na jednu část, která je často označována jako primární. Dle „*Mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání*“ z roku 1999 hovoříme o úrovni ISCED 1 (Průcha, 2015, s. 89).

Primární vzdělávání je zřetelně nastaveným obdobím, které je určeno dětem ve věku od šesti až sedmi let do deseti až dvanácti let. Dochází zde k výraznému posunu oproti předškolnímu vzdělávání a na strukturovaných blocích je zde zaváděn proces učení, získávání základu vzdělanosti s ohledem na okolní svět, jeho principy a zákonitosti. Dítě je rozvíjeno po stránce jazykové, vědomostní a dovednostní a dále je vedeno k hodnotám, které jsou preferovány společností, aby bylo samo schopno se začlenit do systému celoživotního vzdělávání. A následně v produktivním věku se zapojit do vytváření hodnot, které vedou k ekonomickému prospěchu celé společnosti (Koláriková a Pupala, 2010, s. 141).

4.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní a základní vzdělávání

Pro časový horizont let 2015 až 2020 byl deklarován systém rámcových vzdělávacích programů, přičemž lze hovořit o stěžejních materiálech.

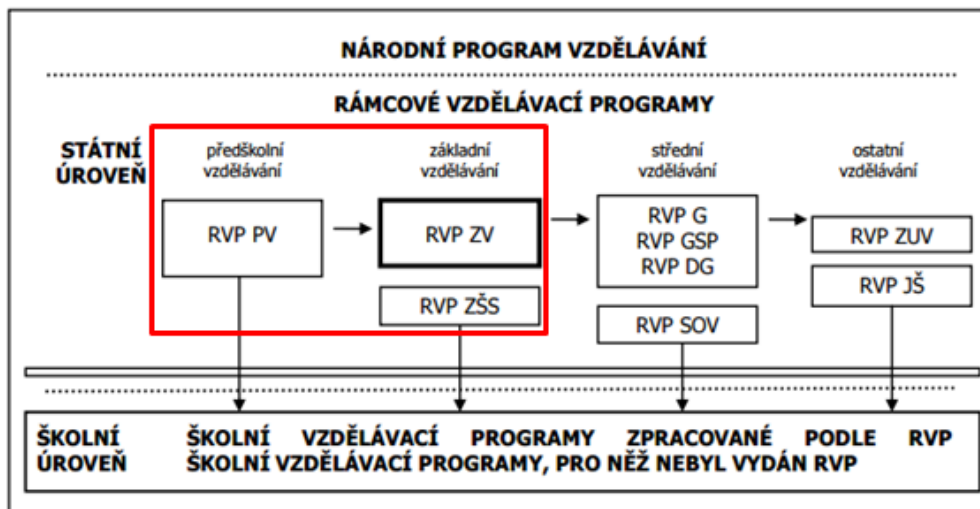
Systém kurikulárních dokumentů, jejichž podskupinu tvoří právě rámcové vzdělávací programy, jsou uvedeny v příloze č. 3 této bakalářské práce.

Pro účely této práce budou diskutovány dva rámcové vzdělávací programy:

- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Kurikulární dokumenty jsou zakotveny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tyto dokumenty jsou tvořeny na 2 úrovních, tj. státní úrovni a úrovni školní (viz obrázek č. 5). Státní úroveň je zastoupena Národním programem vzdělávání (NPV) a rámcovými vzdělávacími programy. Zatímco NPV definuje systém vzdělání jako celek, RVP vymezují konkrétní rámce vzdělávání pro etapu předškolní, základní a etapu středního vzdělávání. Školní úroveň vzdělávacích programů je realizována na jednotlivých školách (www.nuv.cz).

Obrázek 5: Státní a školní úroveň kurikulárních dokumentů



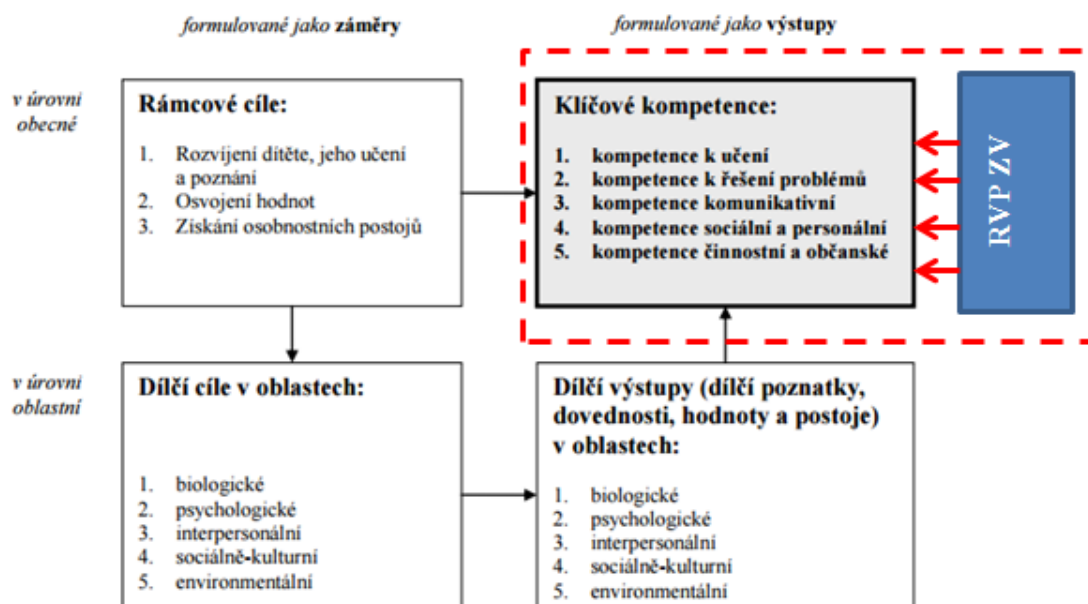
Zdroj: RVP PV, 2016, s. 4.

Oba rámcové vzdělávací programy vymezují zejména oblasti kompetencí, které jsou chápány jako výstupy dané vzdělávací etapy. Zatímco na úrovni RVP PV jsou vymezeny klíčové kompetence a dále dekomponovány požadované úkony v rámci nich, u RVP ZV jsou na klíčové kompetence navázány požadavky pro jednotlivé učební disciplíny (matematika, český jazyk apod.).

Rámcové vzdělávací programy jsou na sebe navázány. RVP PV popisuje, co by mělo dítě zvládat po ukončení mateřské školy, tyto dovednosti a klíčové kompetence jsou tudíž startovací linkou pro RVP ZV. Resp. lze říci, že koncepce RVP ZV vychází z požadavků RVP PV (www.nuv.cz).

Na následujícím obrázku lze vidět orientaci klíčových aktivit.

Obrázek 6: Systém cílů v RVP PV a vazba na RVP ZV



Zdroj: RVP PV, 2016, s. 9.

Z uvedených poznatků vyplývá, že oba systémy jsou na této úrovni provázány, nicméně otázkou je, do jaké míry provázanost obou systémů neplní pouze formální roli.

4.2 Kontinuita preprimárního a primárního vzdělávání

Průcha a Veteška vnímají návaznost vzdělávání v tom smyslu, že „jde o návaznost obsahu vzdělávání, která spočívá v dodržování principu, podle něhož učivo v každém vyšším ročníku školy má být konstruováno tak, aby bylo ve vztahu s učivem předcházejícího ročníku“ (2014, s. 193). V tomto smyslu je možné dodržet kontinuitu pouze v tom případě, pokud je předškolní a základní vzdělávání poskytováno v rámci jednoho subjektu. Neboť vzdělávací programy jsou tvořeny v rámci jedné organizace, podílí se na nich společně jeden tým a vychází ze shodně definovaných standardů pro jednotlivé stupně vzdělávání.

V obecné rovině je RVP PV rozčleněn do pěti celků – „1. Dítě a jeho tělo, 2. Dítě a jeho psychika, 3. Dítě a ten druhý, 4. Dítě a společnost a 5. Dítě a svět“. Výsledkem je rozsáhlý soubor kompetencí, na které je nutné navázat v RVP ZV. Ten je členěn ve vzdělávacích blocích, jako je „Jazyk a jazyková komunikace, matematika, informační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví, člověk a příroda“ (RVP PV, 2016, s. 14 a RVP ZV, 2016, s. 14). Z výše uvedeného je možné determinovat návaznost v souboru schopností, které musí zvládat každé

dítě nejprve na úrovni předškolního a dále na úrovni primárního vzdělávání. Ale z pohledu kontinuity se jedná pouze o část, o zmapování výchozího a konečného stavu dítěte. Vzniká zde poměrně velký prostor, jak uchopit období mezi tím. Jakým způsobem nastavit podmínky přechodu, dále jak propojit oba vzdělávací programy, jak zohlednit nerovnoměrné výsledky u jednotlivých dětí, které přicházejí z různorodého předškolního vzdělávání. A v neposlední řadě, jak jim toto období usnadnit, protože pro některé děti je přechod náročný a potřebují ke změně režimu delší čas na adaptaci.

Na tuto oblast upozorňuje již strategický dokument Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020, který v rámci hlavních směrů definuje tato opatření:

- „Vytvořit a periodicky aktualizovat respektované a srozumitelné vzdělávací **standards pro jednotlivé stupně vzdělávacího systému**, a to v souladu s přehledněji strukturovanými obecnými rámci v RVP.
- Definovat **náplň standardů** jako státem garantovaná, jasně vymezená a relativně sevřená očekávání toho, které vědomosti, dovednosti by každý člověk měl získat v jednotlivých fázích svého vzdělávání.
- Na náročné standardy navázat i hodnocením výsledků, aby bylo možné hodnotit vzdělávací systém jako celek“ (Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2020, s. 11).

Kdy standard pro jednotlivé stupně vzdělávání či standard vědomostí je možné definovat jako „ustálená, normální míra, stupeň jako základ hodnocení“ (Kraus aj., 2014, s. 746) nebo „úroveň kvality, dosažených výsledků“ a standard je v tomto případě používán „k popisu věcí, které jsou obvyklé a normální a považované za správné“ (Anglicko-český výkladový slovník, 1998, s. 965).

V současné době je tudíž zcela na řediteli školy, jakým způsobem tuto oblast uchopí a jak bude postupovat. Vzhledem k tomu, že ředitel působí svou rolí jako lídr, je nezbytné, aby jako lídr definoval tuto část a uskutečnil potřebné kroky, které povedou k zajištění kontinuity mezi oběma stupni vzdělávání. Jeho rolí je v tomto případě vytvořit strategii, která prostřednictvím dalších lidí a nastavením vhodných procesů vytvoří podmínky uvnitř školy pro zavedení cílů do praxe. Strategií se rozumí sestavení taktického plánu, který ukazuje, kde se škola nachází v současnosti a definovat „co“ bude dělat a „jak“ toho dosáhne (Pilařová, 2016, s. 23). Jedná se o plánované kroky, které začínají

mapováním skutečného stavu, vytvořením vize a zavedením chystaných kroků, aby se záměr mohl promítnout očekávaným způsobem do reality. Je otázkou, zda v prostředí školy je možné oddělit funkci lídra a manažera, většinou se jedná o tutéž osobu. Proto je nezbytné, aby tatáž osoba vytvořila nejen plán, ale za pomoci svého týmu zrealizovala původní záměr, definovala a nastavila potřebné procesy, které povedou k vytyčenému cíli.

5 Systém Montessori ve světě a v ČR

Zastřešujícími organizacemi metody Montessori ve světě jsou American Montessori Society (dále jen AMS) se sídlem v New Yorku v USA a Association Montessori Internationale (dále jen AMI) se sídlem v Amsterdamu v Nizozemí.

AMS je nezisková organizace s téměř 13 000 členy po celém světě, která působí jako informační středisko pro všechny své členy, média a veřejnost. V rámci svého globálního působení podporuje rozvoj Montessori metody prostřednictvím podpůrných služeb, výzkumu a odborných akcí. Její hlavní náplní je podpora pedagogů a jejich další profesní rozvoj v této oblasti, poskytuje granty odborníkům, kteří rozvíjejí Montessori metodu a působí aktivně v legislativě. Podporuje Montessori školy, nabízí bezplatné poradenství ohledně zavedení této metody do škol a poskytuje členským školám možnost učit se od sebe navzájem. Forma podpory je strukturována do dvou úrovní, pro učitele a dále pro ředitele škol (www.amshq.org).

AMI je asociace s celosvětovou působností, jejímž cílem je zachovat, propagovat a podporovat pedagogické zásady a postupy formulované Dr. Marií Montessori. Nabízí akreditované programy, rozvíjí Montessori principy, podporuje vědce a výzkumníky po celém světě v rámci zachování těchto myšlenek. Jejím hlavním cílem je zvýšit vliv Montessori metody ve vzdělávání, udržení její konzistentnosti a univerzálnosti. AMI je identifikována jako nejvyhledávanější depozitář a kultivátor Montessori filosofie na mezinárodní úrovni (www.ami-global.org).

V rámci ČR je potřeba jmenovat především Institut Duhovka a Montessori Institute Prague se sídlem v Praze.

Vzdělávací centrum Institut Duhovka je akreditovanou společností AMS pro ČR, která poskytuje diplomové kurzy pedagogům a dospělé veřejnosti z celého světa. V současnosti otevírá novou pobočku na Floridě. Kurzy jsou poskytovány lektory, kteří jsou certifikováni Společností AMS (www.duhovkainstitut.cz).

Montessori Institute Prague je mezinárodní akreditované výcvikové centrum AMI v ČR. Tato instituce poskytuje diplomové výcviky v rámci vzdělávání, pořádá školení a kongresy na evropské úrovni, vše pod záštitou a garancí AMI, s cílem šířit filozofii a metodu Montessori. V rámci svých aktivit organizovala workshop na téma: Budování mostu -

z mateřské do základní školy, kde se věnovala kontinuitě předškolního a základního vzdělávání (www.amiprague.cz).

5.1 Montessori metoda – výchozí principy

Hlavním pilířem výchovy, kterou koncipovala a propagovala Maria Montessori, byl důraz na spontánní činnost dětí vycházející z jejich zájmů. Tato myšlenka vycházela z empirických zkušeností autorky, která vyzorovala, že spontánní zájem dítěte vede k jeho vyšší aktivizaci a následně k soustředěné práci. Zásadním poznatkem je také to, že v takové situaci je zapotřebí pouze minimálních nebo žádných kázeňských prostředků. Montessori zavedla pojem „vnitřní kázeň“. Jistou paralelou k tomuto přístupu může být i manažerský styl vedení v organizacích na bázi leadership. Jedná se o opak autoritativního přístupu. Osoba vyučujícího má vedoucí postavení, avšak cílem je dítě podněcovat k práci, motivovat a pomocí zpětné vazby zajišťovat jeho efektivní rozvoj. Styl komunikace je spíš konzultativní, kdy cílem není zajistit dítěti velkou kvantitu informací a poznatků, ale především ho naučit jak nové poznatky získávat. Systém Montessori požaduje, aby škola dávala každému dítěti to, co odpovídá jeho schopnostem, zájmům a potřebám. Cíl i obsah výchovy byly podřízeny subjektivním potřebám žáků (www.zijememontessori.cz).

Diskutovanou otázkou je zejména to, jakým způsobem zohlednit věk dítěte v systému vzdělávání. Marie Montessori respektuje postupné úrovně vzdělávání, které respektují postupný vývoj osobnosti dítěte. Pro metody Montessori pedagogiky je typické, že se zaměřují zejména na vlastnosti spojené s různým věkem dětí. Marie Montessori provedla kategorizaci věkových úrovní, kdy každou charakterizovala a popsala pro ni vhodné pedagogické přístupy. Montessori pedagogika se zpočátku zaměřovala převážně na předškolní vzdělávání, postupně se však začala zaměřovat na celé období přerodu dítěte v dospělého člověka. První období je uvažováno do 6 let věku dítěte. Druhá úroveň spadá do období od 7 do 12 let věku dítěte a třetí úroveň je spojena se vzděláváním dětí od 12 do 18 let věku (Zelinková, 1997, s. 31-34).

První úroveň má pro dítě zásadní význam, neboť dochází k budování základů jeho osobnosti. Osvojení si potřebných zkušeností v této první fázi má zpočátku charakter nevědomého fyziologického procesu, avšak časem ve spojení s úspěchem se stává první motivující aktivitou. V této etapě je podstatné budovat senzitivitu pro řád, neboť se mu díky němu utváří

orientační prvky podstatné pro budoucí vývoj. Díky těmto prvkům dítě snáze selektuje a vyhodnocuje vjemy ze světa, ve kterém se pohybuje. V období od tří do šesti let dochází k přechodu z nevědomého fyziologického procesu k uvědomělému. V této fázi dítě začíná analyzovat situace hlouběji a buduje si vlastní sebeuvědomění. Dochází k vyšší socializaci dítěte a to si osvojuje společenské způsoby chování (Šebestová a Švarcová, 1996, s. 13-15).

Druhé období plynule navazuje na to první, nicméně se dítě snaží povznést na vyšší úroveň a dát mu hlubší rozměr. Rozvíjí jeho morální vlastnosti, neustále působí na dítě takovým způsobem, aby se rozvíjela jeho touha po vědění, dává mu neustálé podněty, které posouvají jeho hranice a zájem o vnější jednání (Montessoriová, 2011, s. 24). Přitom se dítě v tomto období stále učí svobodě a nezávislosti, ale již je konfrontováno s následky svých činů a důsledky svého jednání. Oproti tradičnímu přístupu v našem školství je metoda podle Montessori založena na přístupu k vědeckému bádání, bez omezování, regulací, se snahou děti nepodceňovat, ale naopak podporovat (Rýdl, 2007, s. 22).

5.2 Montessori jako vzdělávací metoda z pohledu kontinuity

V Montessori metodě působí dospělý jako průvodce, který dítěti nabízí informace, utváří situace, aby si dítě samo mohlo vybrat a rozvinout se tím směrem, který ho zajímá. Ponechává dítěti aktivní roli, dítě si samo určuje rytmus a tempo, aby mohlo naplno využít své ambice a rozvinout své schopnosti dle vlastních potřeb.

Montessori přístup definuje několik základních oblastí:

1) **Prostředí:** Velká péče byla věnována při vytváření vzdělávacího prostředí, které posiluje nezávislost dítěte a podporuje jeho přirozenou touhu směrem k vlastnímu rozvoji. Toho je dosaženo třemi způsoby: krásou, pořádkem a přístupností. Montessori materiály jsou ručně vyrobené a jsou zobrazeny či uloženy na nízkých otevřených policích tak, aby s nimi dítě mohlo pracovat bez pomoci dospělého. Každý kus materiálu má specifický účel a je předkládán dítěti způsobem, který mu umožní nasměrovat své vlastní učení. Veškeré pomůcky mají své dané místo, po každé činnosti je třeba vrátit je zpět a udržovat tím pořádek jak navenek, tak uvnitř (Ludwig, 2008, s. 26).

Zajímavým postřehem je, že vstoupíte-li do Montessori třídy kdekoli na světě, v jakémkoliv městě, vždy vás upoutá ten stejný systém pomůcek, koncipovaného nízkého nábytku

a typického pracovního prostředí. Děti jsou tímto prostředím provázeny jak v mateřských, tak na základních školách, všude, kde je zavedena metoda Montessori.

2) **Montessori pomůcky:** Jedná se o materiály a nástroje, které dítě stimulují do logického myšlení a objevování. Jsou v každém případě jednoduché, zajímavé a vyzývají k vyzkoušení a práci s nimi. Každá část pomůcky představuje jednotnou koncepci a dítě s ní pracuje na základě metody pokus omyl. Dostává díky tomu zpětnou vazbu a samo hledá řešení a nápravu. Dospělý zde působí opět jako průvodce, kdy pouze na základě přání dítěte poskytuje pomoc při hledání řešení. Řešení je dítěti zprostředkováno formou dotazů, aby samo pochopilo princip a mohlo zvládnout úkol a postoupit k vyšší úrovni, pokud samo bude chtít.

Tytéž pomůcky používá dítě v předškolním i školním věku, jen jsou uzpůsobeny jeho zájmům a vývoji, kterého mezitím dosáhl.

3) **Společenství:** Montessori třída je seskupena z dětí různých věkových skupin, rozhodně není určena pouze pro individuální typ studia, ale působí jako živá komunita dětí. Ti nejmenší se učí od starších pozorováním a vnímáním jejich pokročilejší práce, naopak ti starší pomáhají a vysvětlují, předávají vlastní zkušenosti těm mladším. Díky tomuto postupu se sami dále vzdělávají a učí se předávat znalosti k danému tématu. Děti jsou zvyklé spolupracovat v různorodých skupinách, vzájemně si pomáhají, jsou k tomu vedeni a je tím přirozeným způsobem odbourána rivalita či konkurence v kolektivu dětí.

4) **Pojetí výuky:** Tato část je definována do pěti ucelených oblastí. První oblast – Praktický život, který vytváří pro dítě podmínky, kde si uvědomují vlastní já v běžném životě, učí se základním činnostem, je vedeno k samostatnosti a osvojuje si základní schopnosti běžného života. Druhá oblast – Smyslová výchova, kde je dítě vedeno k rozpoznávání jednotlivých smyslů, jejich uvědomování, porozumění a využívání v běžném životě. Podporuje jeho touhu zkoumání a upevňování vědomí vlastního já. Třetí oblast – Jazyková výchova, která využívá didaktických pomůcek pro rozvoj psaní a čtení. Učí děti sdílet informace, pracovat s písmenky, slovy, větami, učí je komunikovat s okolním světem a používat jazyk jako prostředek dorozumívání a k vlastnímu vyjadřování. Čtvrtá oblast – Matematika, která je rovněž založena na smyslovém vnímání jednotlivých matematických zákonitostí. Práce s čísly, zkoumání po vizuální a hmatové stránce, vnímání tvarů, nacházení

matematického řádu a ponechává dítěti prostor pro uvědomování si jednotlivých odlišností, které nás díky matematice obklopují. Pátá oblast – Kosmická výchova, která je oblastí vzdělání celého vesmíru. V této části jsou zahrnuty vědní obory jako zeměpis, dějepis, přírodověda, chemie, fyzika a spousta dalších. Tyto oblasti dítěti pomáhají v osvojování znalostí celkového obrazu světa, jak funguje, kdo jsme my, a jakou funkci zde zastáváme (Lukášová, 2013, s. 19).

Samotný pojem kontinuita se v metodě Montessori neobjevuje, ale prolíná se celým systémem. Je přirozeným způsobem nastavena v jednotlivých komponentech metody a může být narušena pouze v tom případě, pokud dítě tento systém opustí a vzdělávání získává v jiném vzdělávacím systému. Montessori metoda dbá na návaznost celým pojetím výuky, protože nabízí stejné a známé prostředí, je zaměřená na „rostoucí“ pomůcky a materiály, kdy dítě samo přistupuje k vyššímu stupni, ale se stále stejným základem didaktického materiálu. Spojitost a návaznost této metody je její přidanou hodnotou, protože je jejím základním prvkem.

5.3 Rozložení Montessori MŠ a ZŠ na území ČR

V posledních letech, za přispění příznivého demografického vývoje, se v ČR systém Montessori stává stále atraktivnější alternativou tradičního školství. Podle dostupných údajů bylo v ČR evidováno 100 mateřských škol a 50 základních škol, přičemž některé základní školy nabízejí tento systém vzdělání pouze na prvním stupni základní školy (stav k 04/2017).

Obrázek 7: Rozložení MŠ a ZŠ Montessori na území ČR (www.montessoricr.cz)



Na základě výše uvedených skutečností lze konstatovat, že proporce mezi počtem mateřských škol a základních škol na celém území ČR je dostatečná. Nejvíce zastoupených MŠ a ZŠ se nachází tradičně v Praze a ve Středočeském kraji. Pro Prahu připadá aktuálně 35 mateřských a 10 základních škol (www.montessoricr.cz).

6 Obecný pohled na kontinuitu předškolního a základního vzdělávání ve vybraných státech Evropy

Nejen v ČR, ale i v dalších zemích Evropy se dostává do popředí zájmu předškolní vzdělávání a jeho návaznost na školní vzdělávání. Systémy v rámci Evropy jsou více méně odlišné, závislé na vzdělávací politice každého státu a tudíž je přechod mezi těmito dvěma vzdělávacími systémy rozdílný. Velmi často se uplatňuje ostrý přechod, jehož příčina je v oddělených systémech, kdy každý subjekt působí samostatně. Odlišnosti je možné najít ve způsobu, jakým je tento přechod řešen. Každá země hledá jiný způsob řešení, aby dětem tuto překážku usnadnila, protože každé dítě se s ní neumí vyrovnat hladce a bez problémů (Syslová aj., 2014, s. 29).

Z těch zemí, které jsou níže uvedeny, má „německý systém“ nejblíže ke školskému systému v ČR. Naproti tomu školský systém ve Finsku je svými výsledky považován za nejvyspělejší a v rámci dostupných zdrojů mnohokrát zmiňován jako úspěšný a vyspělý.

Finsko

Ve Finsku mohou předškolní děti navštěvovat tzv. „*Päiväkoti (dětská centra)*“ nebo „*Perhepäivähouito (rodinné školky)*“. První typ je určen pro děti mladší tří let a je zajišťován pedagogickými pracovníky dle závazných vzdělávacích postupů, ten druhý pro děti do 5 let a je poskytován v domácím prostředí, kdy se matka nebo otec věnuje péči ještě dalším čtyřem dětem.

Dalším článkem v poskytování vzdělání je ročník pro předškolní děti, který je určen dětem ve věku od šesti do sedmi let. V současnosti je tento předškolní rok povinný pro každé dítě a je budován buď v mateřské, nebo na základní škole. Obsah vzdělávání je stanoven platnými standardy (Průcha a Kansanen, 2015, s. 58).

Základní vzdělávání je pak poskytováno dětem od sedmi do šestnácti let a snahou je udržet úzkou spolupráci s rodinou. Výchova je založena na příjemném prostředí pro žáky, které je má dále stimulovat v jejich vlastním vývoji (Průcha a Kansanen, 2015, s. 61).

Švédsko

Ve Švédsku je předškolní vzdělávání koncipováno formou tzv. „*Förskola (též mateřské školky)*“, které je určeno pro děti ve věku od jednoho do pěti let a odkazuje se na principy

jako „celoživotní učení“ a dále snahou o začlenění kontinuity přechodu na vyšší stupeň vzdělávání. Jiné formy, které jsou ve Švédsku též velmi populární, se nazývají „*Öppen förskola (otevřené mateřské školy)*“, kde se na výuce podílejí i rodiče a „*Familjedaghem (instituce rodičovské denní péče)*“, která je založena v rodinném prostředí domova a výchovu zajišťuje přímo nějaká matka nebo otec (Ježková aj., 2011, s. 56).

Návaznost předškolního a základního vzdělávání je řešena způsobem „*Förskoleklass (předškolní třída)*“. Jedná se o nepovinnou třídu, která je určena dětem ve věku od pěti do šesti let, avšak její zřizování je povinné. Její funkcí je již vzdělávat formou společného kurikula a pomoci při nesnázích, které mohou být spojeny s přechodem na další stupeň vzdělávání.

Dalším stupněm, který navazuje na ty předchozí, je „*Grundskola (základní škola)*“ a je určena pro děti ve věku od 6 nebo 7 let a trvá do 15 nebo 16 let jejich věku. Snahou je připravit žáky pro skutečný život a poskytnout jim takový soubor vědomostí, který je povede k úspěšnému a spokojenému způsobu života (Ježková aj., 2011, s. 57).

Velká Británie

Ve Velké Británii je systém vzdělávání již historicky koncipován zcela odlišně, než je tomu v jiných částech Evropy. Díky rozdílnému pojetí je na velmi dobré úrovni zpracována a v realitu uvedena kontinuita, které napomáhá, že veškerá literatura podporující učitele se zabývá věkem od tří do sedmi let, tudíž kritický přechod kolem šestého roku je řešen komplexně a s důrazem na zachování návaznosti ve vzdělávací činnosti (Ježková aj., 2009, s. 49).

Předškolní vzdělávání je v Anglii určeno dětem od tří let až přibližně do pěti let. Jedná se též o dobu našich mateřských škol a nejčastěji užívaným názvem je „*nursery schools*“, ale i spousta dalších. V současnosti se střetávají dva názory na vzdělávání v tomto období, a to novější, kde je dán již základ určitých vědomostí, a druhý, který se stále vrací k dítěti jako k osobnosti a jeho přirozenému rozvoji (Syslová aj., 2014, s. 42).

Základní vzdělávání je určeno dětem ve věku od pěti do jedenácti let a je nazýváno jako „*primary schools*“. Toto období je ještě rozděleno na věk od 5 do 7 a další od 8 do 11 let a toto pojetí je dáno historicky, protože v některých částech Anglie existuje odlišný systém - Irsko, Wales (Ježková aj., 2009, s. 52).

Německo

Předškolní vzdělávání v Německu je řešeno formou tzv. „*Kindergarten (mateřské školky)*“. Tato zařízení navštěvují děti ve věku od tří do šesti let a docházka je nepovinná. Hlavní úlohou těchto zařízení je starat se o děti, vzdělávat je a nepotlačovat v nich jejich osobnost, ale naopak individuálním způsobem ji podporovat. Aby dětem byl usnadněna změna s přechodem na jiný systém, vznikají tzv. „*předtřídy*“, a dále se využívá nového pojmu tzv. „*vzdělávací domy*“. Ty byly v Německu zavedeny, aby odstranily problémy s přechodem a zajistily návaznost ve vzdělávání. Jsou určeny pro děti ve věku od tří do deseti let a věnují se výše zmiňovanému tématu, ale zároveň je jejich snahou zamezit rozdílům, které vyplývají ze sociální situace rodin, podpořit matky, které samy vychovávají několik dětí. Dále je zde zakomponována i otázka imigrantů, kteří zde mají možnost využít přechodného vzdělávání, než jsou schopni se začlenit do běžného systému (Ježková aj., 2008, s. 62).

Základní vzdělávání je v Německu určeno pro děti ve věku od šesti do deseti až dvanácti let, záleží na skutečnosti, v jaké spolkové zemi dítě žije. Děti v tomto věku navštěvují tzv. „*Grundschule (základní školu 1. stupně)*“, forma a obsah výuky jsou totožné pro všechny (Syslová aj., 2014, s. 48).

7 Metodologie práce

Při výběru pedagogického výzkumu je možné využití kvantitativního či kvalitativního výzkumu. Každá výzkumná metoda má své silné i slabé stránky a zároveň se velmi liší v pojetí, postupech zpracování i v závěrečném vyhodnocování výsledků.

Kvantitativní výzkum pracuje na počátku s předem definovanými hypotézami, které se za pomoci různých metod snaží ověřit, a dopracovává se na základě získaných poznatků k jasným závěrům. Závěr výzkumu se opírá o pravděpodobnost, kterou je možné generalizovat z předem vybrané skupiny na celek (Průcha, 2015, s. 190).

Chráska uvádí, že pokud hovoříme o „*kvantitativně orientovaném výzkumu v pedagogice, můžeme jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (2016, s. 11).

Oproti tomu kvalitativní výzkum se opírá o jedinečnost jevů, zaměřuje se na jejich osobitost, ve snaze zachytit právě jejich odlišnost. Neopírá se o hypotézy, ale názory jsou vytvářeny během výzkumu a zaměřují se na jeho podrobný popis (Průcha, 2015, s. 190).

Chráska popisuje, že „*kvalitativně orientované výzkumy vycházejí zejména z fenomenologie, která zdůrazňuje subjektivní aspekty jednání lidí, a tudíž kvalitativně orientované výzkumy připouštějí existenci více realit*“ (2016, s. 29).

Nicméně je možné kombinovat oba typy výzkumu a v poslední době dává této možnosti přednost stále více výzkumníků, kdy jsou při řešení výzkumného problému využívány přednosti obou druhů výzkumu (Hendl, 2016, s. 41).

Základním stavebním kamenem výzkumu je vymezení výzkumných otázek či problémů a definování hypotéz. Chráska uvádí, že:

- „*Problém by měl být formulován zcela konkrétně, jednoznačně a pokud možno v tázací formě.*
- *Problém musí implikovat možnost empirického ověřování. Problémy, které nejsou empiricky ověřitelné, nelze ve vědeckém výzkumu zkoumat.*
- *Problém by měl vyjadřovat vztah mezi dvěma nebo více proměnnými.*“ (2016, s. 13 – 14)

Dále Chráska definuje „*zlatá pravidla hypotézy*“ dle Gavory:

- „*Hypotéza je tvrzení, které je vyjádřeno oznamovací větou (výzkumný problém je naopak vhodné vyjádřit větou tázací).*
- *Hypotéza musí vyjadřovat vztah mezi dvěma proměnnými (pokud se nejedná o vyjádření vztahů, není možno hovořit o vědecké hypotéze). Proto musí být hypotéza vždy formulována jako tvrzení o rozdílech, vztazích nebo následcích.*
- *Hypotézu musí být možno empiricky ověřovat. Proměnné, které v hypotéze vystupují, musí být měřitelné (byť jen na základě kategorizace).*“ (2016, s. 14)

7.1 Metody sběru dat

Pro potřeby pedagogického výzkumu je nutné shromáždit dostatečné množství informací, které se týkají zkoumané situace. Postupy, které lze využít pro tuto činnost, musí dávat odpověď na stanovené výzkumné otázky a sloužit k ověření hypotéz.

Pozorování

Chráska cituje Průchu, Walterovou a Mareše, že „*pozorování bývá definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů aj.*“ (2016, s. 146).

Jedná se o techniku, která nám napomáhá sledovat a vnímat jednotlivé fenomény, při nichž je nutné rozklíčovat podstatu a odpovědět si na základní otázky „proč?“ a „co?“. Je nutné v takové situaci být v plné míře objektivní, aby závěr pozorování nepodléhal náladám, vlastní interpretaci jevů na základě zkušeností a přejímání názorů autorit či společnosti.

Dotazník

V současné době je dotazník považován za jednu z nejrozšířenějších metod v pedagogickém výzkumu. Chráska popisuje, že dotazník je „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně*“ (2016, s. 158).

Dotazníkové šetření je koncipováno na základě otevřených a uzavřených otázek nebo spojením obou variant, tzv. polouzavřených otázek. V prvním případě je dotazovanému ponechán prostor na vyjádření vlastních názorů a postojů. V druhém případě respondent

odpovídá zpravidla „ano“ či „ne“ a v odpovědi bývá použita škálová nabídka, které poskytuje možnosti vyjádřit míru souhlasu či nesouhlasu. Při využití polouzavřených otázek odpovídá dotazovaný pomocí předem definovaných odpovědí, které jsou doplněny o možnosti „jiné/á“, aby nedošlo k opomenutí v nabízených variantách nebo aby bylo možné doplnit odpověď o vlastní přístup či iniciativu v dané oblasti.

Formulace otázek v dotazníku podléhá obecným zásadám jako, např.:

- nedotazovat se na informace, jejichž původ může být z neověřených zdrojů
- nepokládat hypotetické otázky a klást otázky v jejich komplexitě
- nepoužívat tzv. vícehlavňové otázky (obsahující podotázky)
- výrazivo musí být srozumitelné (Chráska, 2016, s. 164).

Důležitým aspektem dotazníkového šetření je dotazníková návratnost. Autoři se různí z hlediska toho, co lze považovat za přijatelné procento návratnosti. Pro účely této práce bude akceptovatelnou hranicí 60 % návratnost, viz Chráska (2016, s. 169).

Interview

„Interview je metoda shromažďování dat o pedagogické realitě, která spočívá v bezprostřední verbální komunikaci výzkumného pracovníka a respondenta“ (Chráska, 2016, s. 176).

Interview či řízený rozhovor je metoda, napomáhající sběru informací pomocí osobního dotazování, při kterém je možné využít předem připravené otázky, na které dotázaný odpovídá dle přesného harmonogramu. Nebo je možné zvolit volnější způsob a v rozhovoru se vracet k tématům, které otevřely další prostor pro danou problematiku, a umožnit tím tazateli získat ucelenější názor a větší množství zajímavých informací.

7.2 Zpracování dat

Pro zpracování výsledků výzkumu je zapotřebí využití postupů, které slouží k měření četnosti či rozsahu jednotlivých jevů a zhodnocení obsahu získaných dat. Chráska uvádí a cituje na tomto místě Kerlingera, že *„měření v nejširším slova smyslu je přiřazování čísel předmětům nebo jevům podle pravidel“* (2016, s. 30). Tím je možné přiřadit jednotlivým situacím proměnné, které jsou následně sčítány (využití v dotaznících), průměrovány či jinak

zpracovávají. Výsledky je pak možné znázorňovat graficky za pomoci různých grafů, časových os nebo tabulek.

8 Výzkumná část

V rámci bakalářské práce jsem použila kvantitativní výzkum, který je zaměřen na kontinuitu předškolního a základního vzdělávání. První část je orientována na úroveň školského systému, druhá část na úroveň jednotlivých škol.

Výzkumné otázky

- Jakým způsobem podporuje náš školský systém kontinuitu předškolního a základního vzdělávání?
- Jakým způsobem je řešena kontinuita předškolního a základního vzdělávání na vybraných školách?

Sběr dat

Pro získání potřebných údajů jsem použila dotazníkové šetření, které je dnes považováno za jednu z nejrozšířenějších metod v pedagogickém výzkumu. Vycházela jsem z předpokladu, že tato forma je nejméně časově náročná pro zvolené respondenty a tudíž budu moci zaručit v největší míře návratnost odpovědí. U dotazníku jsem zvolila metodu CAWI, neboli dotazníkové šetření vytvořené na internetu, interaktivní webový dotazník. Tato metoda zajišťuje vyšší validitu získaných odpovědí, neboť umožňuje zobrazit obrázky, grafiku apod. Další nespornou výhodou tohoto způsobu dotazování je absence časového tlaku na respondenta.

Při celkové koncepci otázek byl dán důraz na přiměřený rozsah, aby otázky respondenty nezahltily a neodradily je v úspěšném vyplnění odpovědí. Ale zároveň aby byly obsaženy důležité myšlenky, které mohou napomoci při zpracování výše uvedených výzkumných otázek.

Dotazníkové šetření je tvořeno 15 otázkami, kdy první otázka slouží k rozdělení respondentů na ZŠ, MŠ a Montessori ZŠ a MŠ. Druhá až sedmá otázka je věnována kontinuitě předškolního a základního vzdělávání v našem školském systému a zaměřuje se na zodpovězení první výzkumné otázky. Zbývajících osm otázek se zabývá otázkou kontinuity na vybraných školách a slouží k zodpovězení druhé výzkumné otázky.

U odpovědí převládá škálová nabídka, která poskytuje respondentovi možnost vyjádřit míru souhlasu nebo nesouhlasu. Pro účely tohoto šetření je použita Likertova škála, která má standardně 5 úrovní: „zcela nesouhlasím“, „spíše nesouhlasím“, „nevím“, „spíše souhlasím“, „zcela souhlasím“ a její modifikace. Vzhledem k riziku, že v klíčových dotazech se bude respondent přiklánět k neutrální odpovědi, je tato škála zmodifikována na nabídku 4 úrovní.

Časový harmonogram a určení místa a realizace

Dotazníkové šetření proběhlo od poloviny prosince 2016 do poloviny ledna 2017 zasláním webového dotazníku ředitelům škol společně s průvodním dopisem. Žádost o vyplnění jsem doplnila telefonickým hovorem.

Šetření jsem situovala na území Prahy 4, 5 a 6, kde se nachází sloučené subjekty, které využívají ve vzdělání Montessori metodu a jedná se o sloučené subjekty MŠ a ZŠ. Oproti tomu byli osloveni ředitelé sloučených mateřských a základních škol na stejném území.

Z důvodu nezájmu a nízké návratnosti dotazníku jsem provedla další šetření v období od února 2017 do března 2017, kdy jsem oslovila další ředitele sloučených MŠ a ZŠ. Rozšířila jsem teritorium na území celé Prahy, z důvodu nejvyššího výskytu sloučených subjektů MŠ a ZŠ s metodou Montessori a analogicky rozeslala dotazníky i ředitelům MŠ a ZŠ.

8.1 Výsledky dotazníkového šetření

Otázka č. 1: V jakém školském systému pracujete?

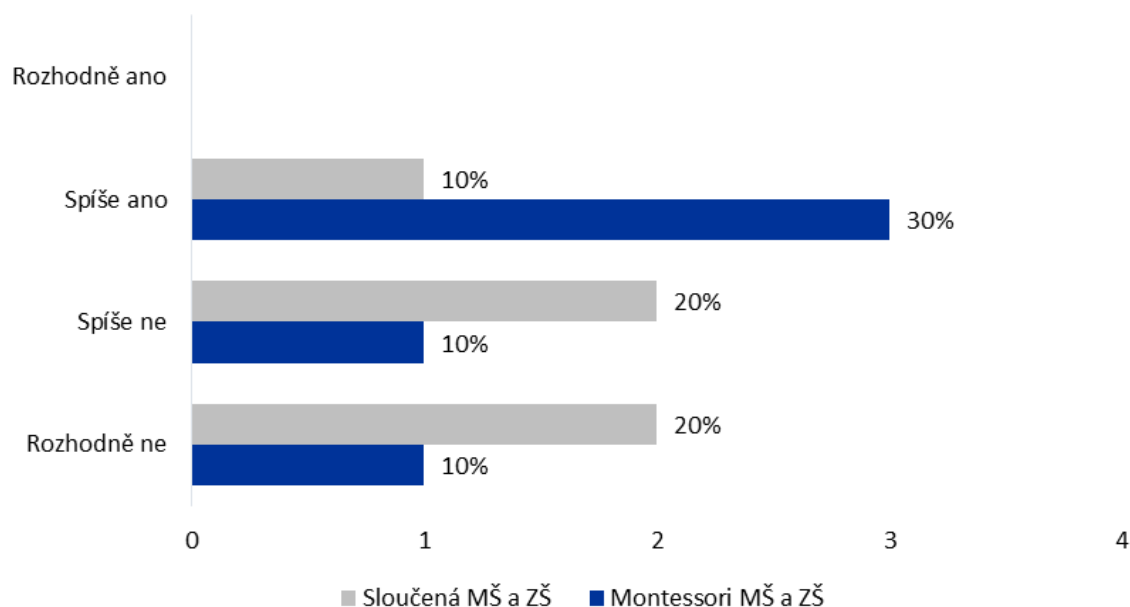
Otázka je zaměřena na rozdělení respondentů na subjekty základních a mateřských škol a základních a mateřských škol s využitím Montessori metody. Snahou bylo získat stejný počet odpovědí od obou subjektů, což se nakonec podařilo:

50% zastoupení ZŠ a MŠ (5 odpovědí)

50% zastoupení Montessori ZŠ a MŠ (5 odpovědí)

Otázka č. 2: Podporuje náš školský systém kontinuitu předškolního a základního vzdělávání?

Graf č. 1



Na otázku, zda školský systém podporuje kontinuitu, odpověděli respondenti ze sloučené MŠ a ZŠ takto: v 10% spíše ano, 40% se vyjádřilo spíše či rozhodně ne. Respondenti z Montessori MŠ a ZŠ odpovídali následovně: 30% ředitelů zastává názor, že spíše podporuje, 20% spíše či rozhodně nepodporuje.

Otázka č. 3: V čem spatřujete současnou podporu kontinuity našeho školského systému v oblasti předškolního a základního vzdělávání?

V tomto případě měli respondenti možnost vyjádřit se k dané otázce, jakým způsobem vnímají kontinuitu předškolního a základního vzdělávání z pohledu školského systému.

Ředitelé sloučené MŠ a ZŠ odpovídali:

1. „Vypracováním RVP PV, který popisuje kompetence (Desatero pro rodiče), které by dítě mělo zvládat při zápisu do ZŠ“.
2. „Podpora na úrovni RVP a dále ŠVP. Spojování ZŠ a MŠ pod jeden subjekt samo o sobě kontinuitu nepodporuje. Další propojení ZŠ a MŠ je již na konkrétních osobách, na tom, jaký mají o vzájemnou spolupráci v oblasti kontinuity zájem a hlavně, jaký čas tomuto tématu

mohou, co se týká učitelů ZŠ, věnovat. Kontinuita, dle mého mínění, je důležitá i v oblasti vzájemných předávání zkušeností a informací o jednotlivých dětech, zvykání předškoláků a ZŠ (různé formy návštěv v ZŠ), spolupráce učitelek MŠ a učitelek 1. tříd, apod. “.

3. *„Nevnímám žádnou podporu ze strany školského systému“.*

4. *„Pouze a úrovni RVP, ale tato podpora je nedostačující“.*

5. *„Na úrovni RVP PV a RVP ZV“.*

Ředitelé Montessori MŠ a ZŠ uváděli:

1. *„Prostřednictvím kurikula (návaznost RVP), zavedením povinného předškolního vzdělávání, metodicky (stát nabízí metodickou podporu), časté sloučení MŠ a ZŠ do jednoho subjektu“.*

2. *„Vzájemnou průchodností obou systémů“.*

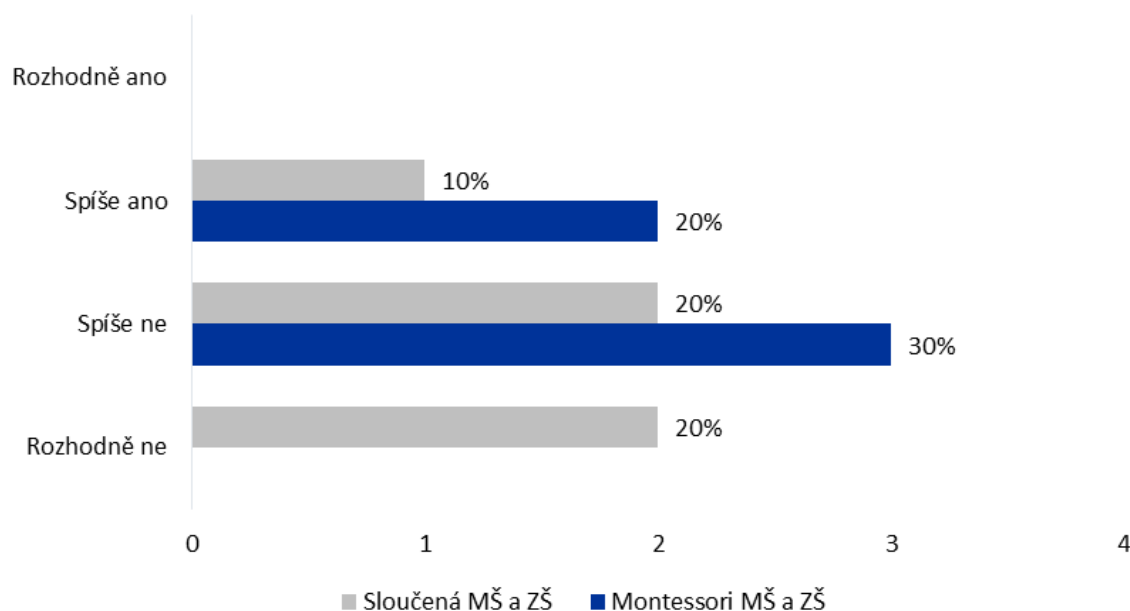
3. *„Pomocí kurikulárních dokumentů (kontinuita RVP), zavedením povinného předškolního roku“.*

4. *„Podporu kontinuity jako takovou nevidím ze strany státu. Snahy o návaznost kurikula se odehrávají spíše na úrovni jednotlivých sloučených MŠ a ZŠ, kde se pedagogové společnými silami snaží zajistit hladký přechod dítěte z jedné instituce do druhé. Dále jde o osvědčené jednotlivce v obou institucích, kteří se nad touto tematikou zamýšlejí a svým žákům připravují konkrétní úlohy, které kontinuitu podpoří“.*

5. *„Podpora ze strany státu je pouze v rámci RVP, ale všechno ostatní se odehrává na úrovni jednotlivých škol“.*

Otázka č. 4: Jsou RVP PV a RVP ZV dostatečně konkrétní pro zajištění kontinuity předškolního a základního vzdělávání?

Graf č. 2



Na tuto otázku odpověděli ředitelé škol sloučených MŠ a ZŠ: 10% respondentů zastává názor, že spíše jsou dostatečně konkrétní a 40%, že rozhodně či spíše nejsou. Ředitelé Montessori MŠ a ZŠ zastávají názor: 20% spíše ano a 30% spíše ne.

Otázka č. 5: Co považujete za vhodnou formu podpory našeho školského systému pro zajištění kontinuity předškolního a základního vzdělávání?

V tomto případě měli respondenti možnost vyjádřit svůj názor, jakým způsobem by školský systém měl podporovat kontinuitu.

Ředitelé sloučených MŠ a ZŠ spatřují podporu následovně:

1. „Kladně hodnotím zavedení povinné předškolní docházky 1 rok před vstupem do ZŠ. (zpracování RVP - očekávané výstupy)“.
2. „Zavedení povinného předškolního roku a sestavení závazného kurikula pro toto období.“
3. „V tuto chvíli ze strany státu zavedení povinného předškolního roku, ze strany škol proškolení pedagogů MŠ a 1. stupně ZŠ“.
4. „Finanční stránka, možnost propojení studijních programů“.

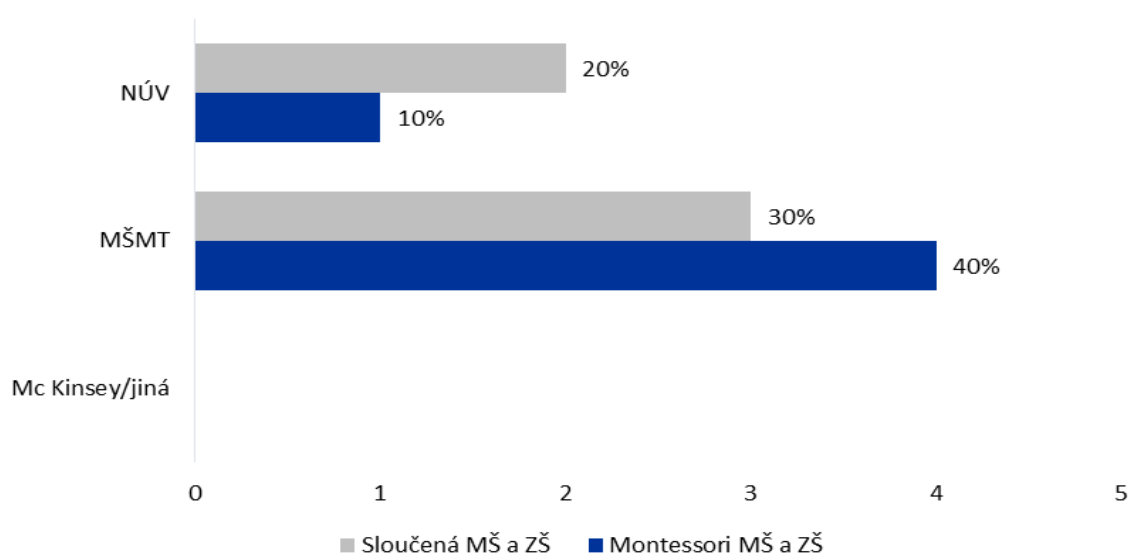
5. „Povinný předškolní rok, lepší vzdělávání pedagogů již na VŠ“.

Ředitelé Montessori MŠ a ZŠ považují za vhodnou formu podpory:

1. „Jasně a konkrétní vymezení schopností a dovedností dítěte, propracovanější RVP“.
2. „Větší propojenost s potřebami škol, zvýšené financování, větší důraz na předškolní přípravu v rámci MŠ“.
3. „Podporu legislativní, propojenost obou systémů, vymezení kompetencí u MŠ a ZŠ“.
4. „Odpovídající vzdělávání pedagogů, které by lépe zajistilo povědomí učitelů MŠ o tom, co se děje v 1. třídě, a naopak vzdělávání učitelů 1. stupně o tom, jak se pracuje s dětmi v MŠ“.
5. „Propojení studijních programů vzdělávající pedagogy MŠ a ZŠ“.

Otázka č. 6: Jaká instituce či organizace by se podle Vás měla zabývat zajištěním kontinuity předškolního a základního vzdělávání? Vyberte z následujících možností, v jiném případě uveďte další možnost.

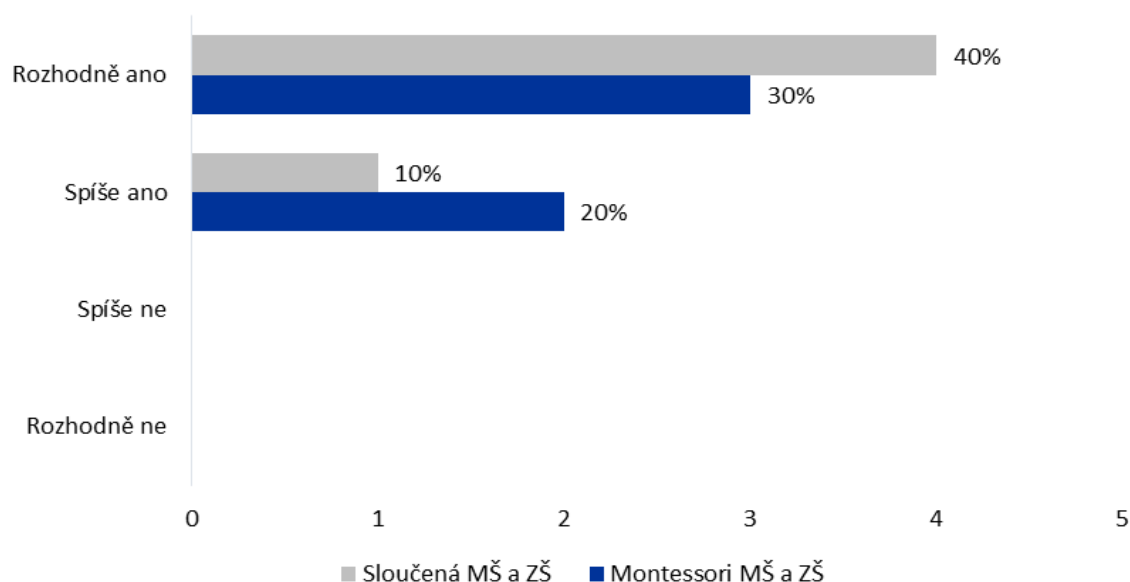
Graf č. 3



Na otázku preference, která z uvedených institucí by se měla zabývat kontinuitou, respondenti ze sloučených MŠ a ZŠ preferují MŠMT před NÚV (30% oproti 20%), jiné instituce neuváděli. Respondenti Montessori MŠ a ZŠ reprezentují podobný názor, tj. MŠMT před NÚV (40% versus 10%).

Otázka č. 7: Napomáhá sloučení MŠ a ZŠ do jednoho subjektu kontinuitě předškolního a základního vzdělávání?

Graf č. 4



Na výše uvedenou otázku oba druhy subjektů shodně uvedly, že ano. Ředitelé sloučených MŠ a ZŠ dokonce 40% rozhodně ano, 10% spíše ano. Ředitelé Montessori MŠ a ZŠ 30% rozhodně ano, 20% spíše ano.

Shrnutí první části dotazníku

Z výzkumného šetření vyplývá, že 60% (40% ze sloučených MŠ a ZŠ, 20% z Montessori MŠ a ZŠ) dotázaných ředitelů škol není přesvědčeno o tom, že školský systém v ČR podporuje kontinuitu předškolního a základního vzdělávání.

Ředitelé sloučených MŠ a ZŠ vnímají současnou podporu na úrovni RVP PV a RVP ZV. Ředitelé Montessori MŠ a ZŠ hodnotí podporu kontinuity též v RVP PV a RVP ZV, ale provázanost spatřují na úrovni jednotlivých škol, nikoliv na úrovni školského systému. A dále v zavedení povinného předškolního roku.

Ačkoliv respondenti obou typů subjektů považují shodně RVP za dokument, který přispívá ke kontinuitě, 70% (40% ze sloučených MŠ a ZŠ, 30% z Montessori MŠ, ZŠ) z nich není spokojeno s jeho podobou v oblasti, která by se zaměřovala na konkrétní prvky vedoucí k zajištění návaznosti předškolního a základního vzdělávání.

V rámci otázky, co považují jako vhodnou formu podpory kontinuity ze strany školského systému, zmiňují ředitelé sloučených MŠ a ZŠ zavedení povinné předškolní docházky, detailnější a konkrétnější RVP, kvalitnější vzdělávání budoucích pedagogů a finanční podporu. Ředitelé sloučených Montessori MŠ a ZŠ ji spatřují v detailnějších RVP PV a RVP ZV, v propojenosti předškolního a základního vzdělávání s ohledem na vyšší předškolní přípravu a v odpovídajícím vzdělávání budoucích pedagogů.

Sloučení MŠ a ZŠ do jednoho subjektu považují v ředitelé ve sloučených MŠ a ZŠ i v Montessori za přínosné z pohledu zajištění kontinuity předškolního a základního vzdělávání.

Společné závěry:

- Kontinuita předškolního a základního vzdělávání na úrovni RVP PV a RVP ZV, zavedení povinného předškolního roku.
- Nedostačující zpracování současných RVP s vazbou na kontinuitu předškolního a základního vzdělávání.
- Kvalitnější vzdělávání budoucích pedagogů.

Rozdílnost závěrů způsobená využitím Montessori systému v praxi:

- Větší míra spokojenosti se současnou podporou kontinuity v rámci Montessori systému, kontinuitu spatřují na úrovni jednotlivých škol.

Otázka č. 8: V čem spatřujete kontinuitu předškolního a základního vzdělávání na Vaší škole? Prosím, popište Vaše konkrétní kroky, jak se to projevuje.

V tomto případě měli respondenti možnost vyjádřit, jakým způsobem řeší návaznost předškolního a základního vzdělávání na „své škole“.

Ředitelé sloučené MŠ a ZŠ vnímají kontinuitu v tom, že:

1. „MŠ má vypracovaný ŠVP s výstupy, které se shodují s RVP PV. Učitelka 1. ročníku spolupracuje s vedoucí učitelkou MŠ. Ředitelka provádí hospitace k ověření naplňování kompetencí vypracovaných v ŠVP MŠ. Každoročně na začátku měsíce května zahajuje učitelka budoucích žáků 1. ročníku projekt "Předškolička". Cílem tohoto projektu je, aby děti

a především rodiče zjistili, který obor dovedností, schopností a vědomostí musí u svých dětí zdokonalit.“

2. „Častější spolupráce pedagogických pracovníků MŠ a ZŠ, vytvoření tzv. předškoličky (1x měsíčně), vytvoření karet předškoláků, které je připravují formou hry na 1. třídu.“

3. „Návštěvy dětí MŠ ve škole, využívání prostor vnitřních i venkovních dětmi MŠ, spolupráce na školních akcích.“

4. „Vzájemné konzultace učitelek MŠ a 1. tříd ZŠ. Poslední měsíce před zápisem máme akci Škola je kamarád. Jde o odpolední dílničky pro předškoláky s rodiči, kde se hravou formou nacvičují řečové dovednosti, uvolňování ruky, jsou zde různé hry na soustředění, pravolevou orientaci atp. Společné akce - jarmark, žáci z vyšších ročníků připravují soutěže pro děti z MŠ, Dětský den aj. Dopolední dílničky pro děti z MŠ - návštěva předškoláků s učitelkou MŠ (vícekrát) ve škole - společná práce žáků s předškoláky - hry, básničky, výtvarná činnost, společné zážitky atp. Společný školní psycholog - konzultace o dítěti a následně při přechodu do ZŠ o žákovi v rámci školního poradenského pracoviště. (Návaznost v působení týkající se problémů dítěte/žáka.).“

5. „Vytvoření společného ŠVP. Využívání zařízení ZŠ pro MŠ.“

Ředitelé Montessori MŠ, ZŠ odpovídali následovně:

1. „Školní vzdělávací programy MŠ i ZŠ vyjadřují příslušnost škol k jednomu vzdělávacímu systému, resp. shodné vzdělávací koncepci, navazují na sebe a nejsou vzájemně rozporné. ZŠ zasilá do MŠ včasné informace o přijímacím řízení, zápisu do 1. třídy a podmínkách uplatnění přednosti (říjen). Děti z naší MŠ mají samostatný termín zápisu, v tento den se zároveň seznámí se školou a prostředím i lidmi v ní. Vedení ZŠ komunikuje s vedením a učiteli MŠ o jednotlivých dětech, jejich připravenosti na školu, individuálních potřebách apod. Speciální pedagog ZŠ navštíví na podzim předškolní přípravu v MŠ. V případě potřeby uskutečňuje pedagog (speciální pedagog) ZŠ pozorování ve třídě MŠ, s cílem získat podrobnější informace o dítěti. Metodika i organizace výuky obsahují stejné prvky, jsou navázané na stejný pedagogický systém. Vztahy mezi učiteli a dětmi jsou založeny na stejných principech. Jsou pořádány akce, kde se setkávají děti z MŠ a ZŠ. Vzdělávací potřeby učitelů jsou zabezpečovány tak, aby byla podporována jednotu pedagogického přístupu.“

2. „Montessori přístup a kurikulum v MŠ i ZŠ, přechodový materiál.“

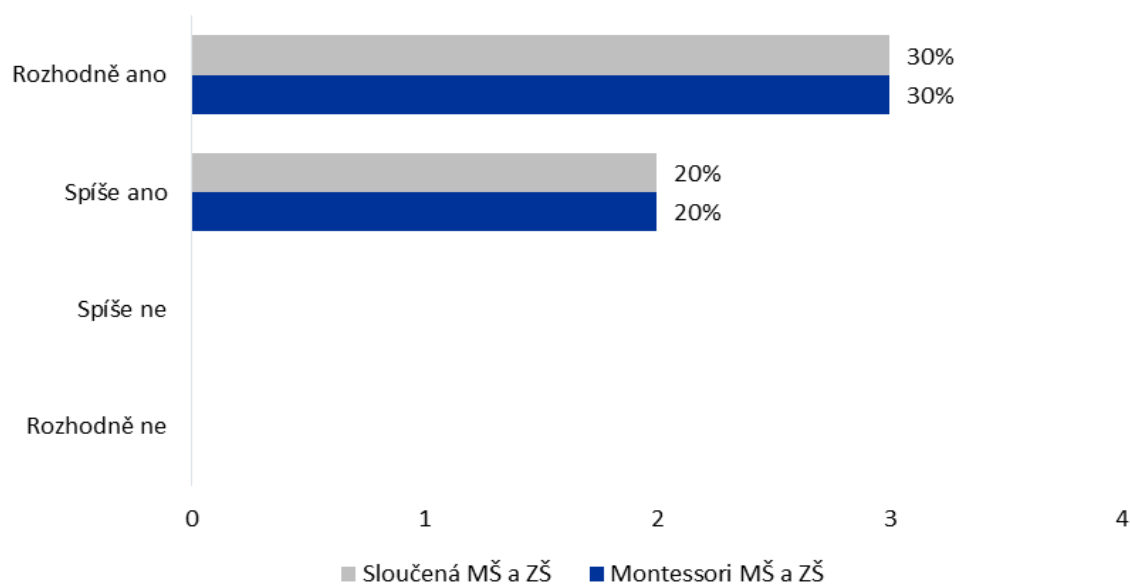
3. „Využití Montessori pedagogické metody, navazující ŠVP.“

4. „Vybudováním vlastní ZŠ zajišťujeme návaznost na MŠ - zejména hodnoty, přístup k dětem, metodiku, otevřenost, samostatnost, kritické myšlení, rozvoj silných stránek, respektující a partnerské prostředí, respekt k individualitě – principy Montessori.“

5. „Pravidelné setkávání pedagogů a vedení z obou vzdělávacích stupňů (obzvláště na začátku a konci každého školního roku). Učitelé si předávají zkušenosti a doporučují si navzájem konkrétní úkoly a cvičení, které žákům pomohou posilnit jednotlivé oblasti vzdělání. Jasně vymezení požadovaných dovedností dítěte před vstupem do 1. stupně ZŠ (velmi konkrétní seznam), tabulka s přehledem pokročilosti v jednotlivých oblastech pro každé dítě. Třídy na obou stupních (MŠ i ZŠ) jsou vybavené naprosto stejnými Montessori pomůckami, se kterými děti pracují v MŠ i na ZŠ.“

Otázka č. 9: Navazuje Váš ŠVP základního stupně na ŠVP mateřské školy?

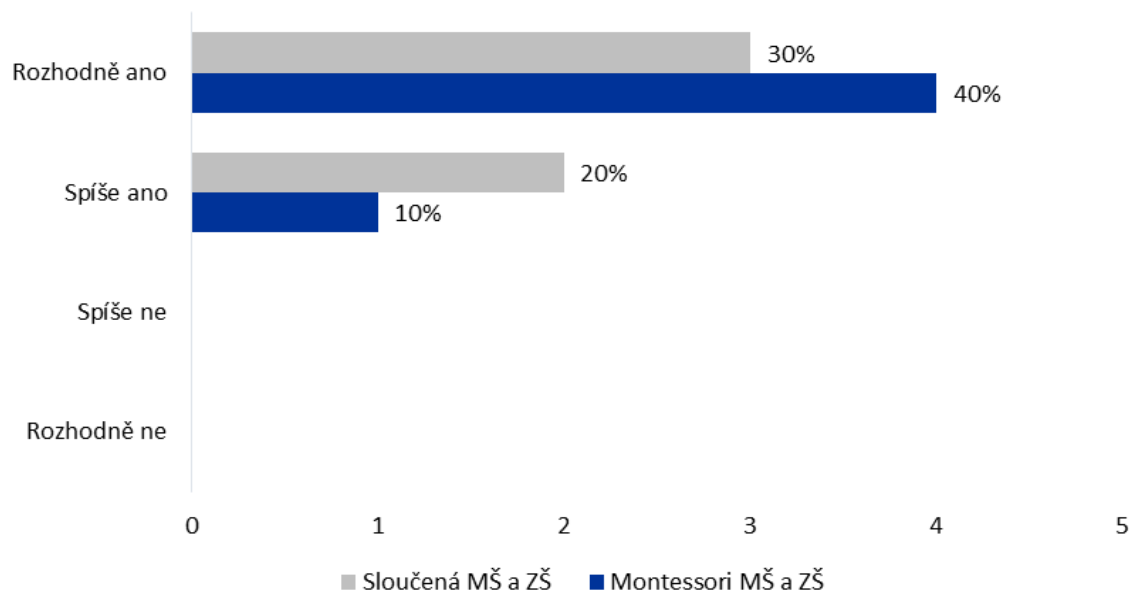
Graf č. 5



Na otázku návaznosti ŠVP odpověděli respondenti shodně, že ano. Ředitelé sloučených MŠ a ZŠ i ředitelé Montessori MŠ, ZŠ uvádějí v 30% rozhodně ano, v 20% spíše ano.

Otázka č. 10: Spolupracuje na Vaší škole management MŠ s pedagogy 1. stupně ZŠ?

Graf č. 6



Na otázku, zda spolupracuje ředitel MŠ s týmem pedagogů na ZŠ, odpověděli respondenti shodně ano. Z 30% případů ředitelé sloučených MŠ a ZŠ tvrdí, že rozhodně ano, v 20% spíše ano. V 40% uvádějí ředitelé Montessori MŠ, ZŠ rozhodně ano, v 10% spíše ano.

Otázka č. 11: Z jakých zdrojů jste vycházel/a při tvorbě ŠVP na Vaší škole, abyste zajistil/a plynulý přechod z MŠ na ZŠ?

V rámci této otázky se respondenti mohli vyjádřit, jaké dokumenty při tvorbě ŠVP MŠ a ZŠ považují za stěžejní při zajištění návaznosti systému.

Odpovědi jsou rozděleny na sloučené MŠ a ZŠ:

1. „Z RVP PV, RVP ZV (viz. bod č. 8).“
2. „RVP pro předškolní a základní vzdělávání.“
3. „Touto problematikou se zabýval koordinátor na naší škole.“
4. „Povinné je vycházet z RVP. Loni se tvořily nové ŠVP ZŠ - zpracování inkluze a jiných částí, následně se tvoří nové ŠVP pro MŠ, kde teprve příští rok nastanou povinné změny“

(postupně až do roku 2020 - vychází to z legislativy). Bohužel postup měl být obrácený, nejdříve proběhnout povinné změny v MŠ a následně plynule postoupit do ZŠ. “

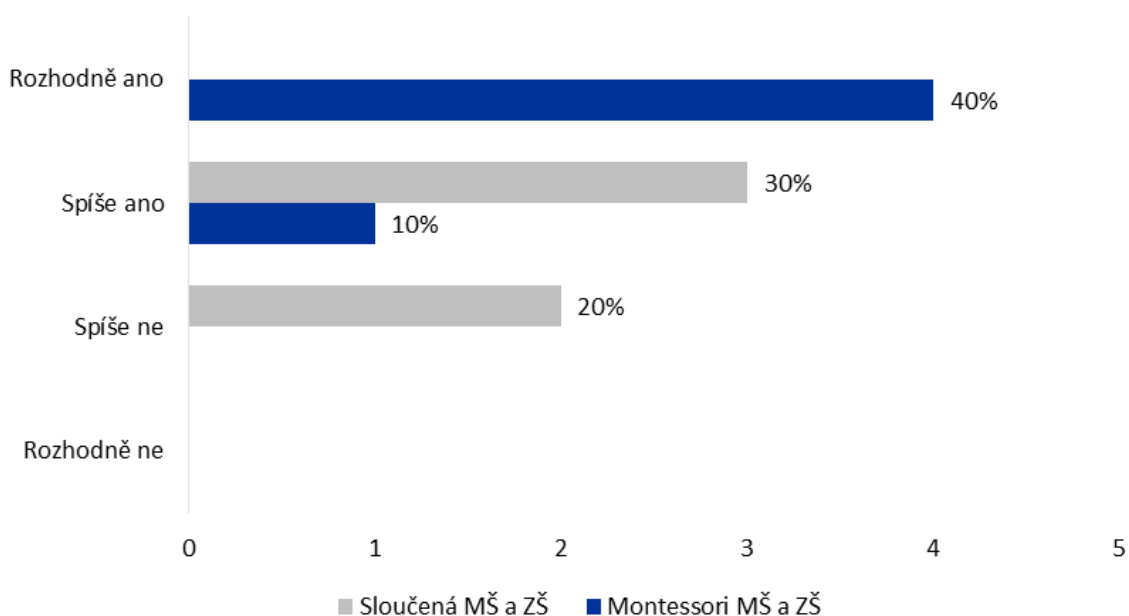
5. „Z RVP. “

A ředitelé sloučené MŠ, ZŠ Montessori odpovídali:

1. „RVP pro předškolní vzdělávání, školský zákon. “
2. „RVP a Montessori kurikulum pro děti 3-6 a 6-12 let. “
3. „RVP pro předškolní a základní vzdělávání, Montessori pro věk 3 - 6 a pak 6 - 12 let. “
4. „RVP a principy a postupy Montessori pedagogiky. “
5. „RVP plus vlastní poznatky ze studia a praxe v oboru Montessori pedagogiky. “

Otázka č. 12 Vyhledáváte v této oblasti příklady „inspirativní praxe“? Pokud ano, jaké?

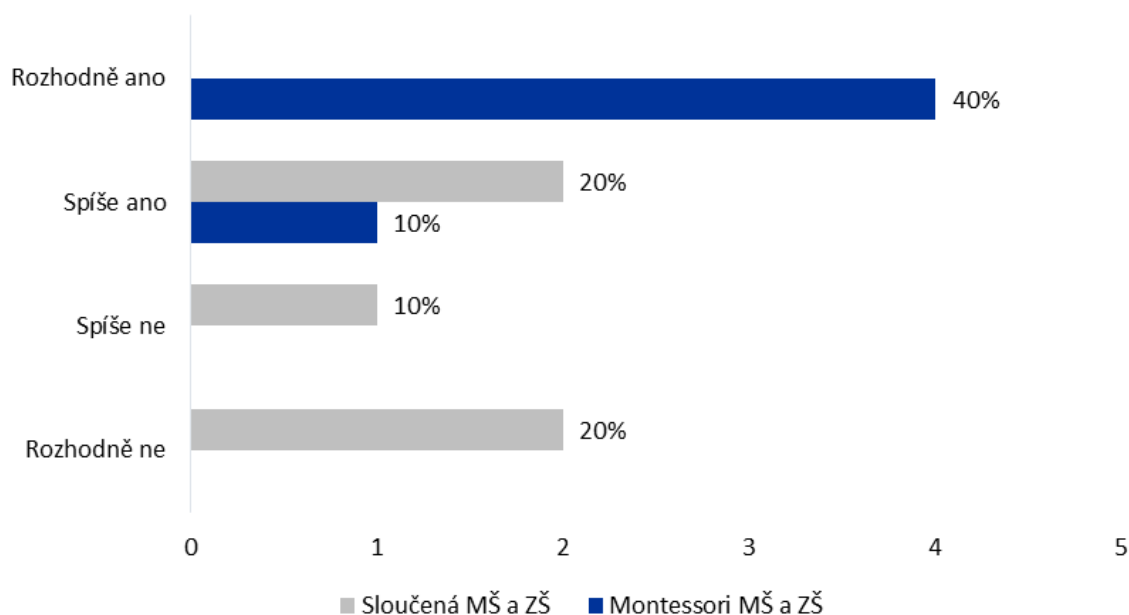
Graf č. 7



Inspirativní praxi vyhledávají ředitelé sloučené MŠ a ZŠ v 30%, a to spíše ano, 20% však tuto variantu spíše nevolí. Jako inspirativní považují Montessori a Waldorfskou školu¹. Ředitelé Montessori MŠ, ZŠ v 50% vyhledávají inspiraci. Shodně uvedli Montessori v ČR.

Otázka č. 13: Inspirujete se v jiném, zahraničním školském systému? Pokud ano, uveďte v jakém.

Graf č. 8



Na tuto otázku odpověděli ředitelé sloučené MŠ a ZŠ v 20% spíše ano, 10% spíše ne a 20% rozhodně ne. Jako inspiraci nehledají v systémech, ale v jednotlivých a konkrétních oblastech. Ředitelé Montessori MŠ a ZŠ se v 50% inspirují v jiných systémech, shodně uvedli, že v Montessori v zahraničí.

Otázka č. 14: Co považujete za největší překážku při zavádění návaznosti předškolního a základního vzdělávání na Vaší škole?

Zde se respondenti mohli vyjádřit k problémům, se kterými se setkali při zavádění kontinuity na jejich škole.

Odpovědi jsou rozděleny na sloučené MŠ a ZŠ:

¹ Waldorfská škola – alternativní pedagogika založená Rudolfem Steinerem.

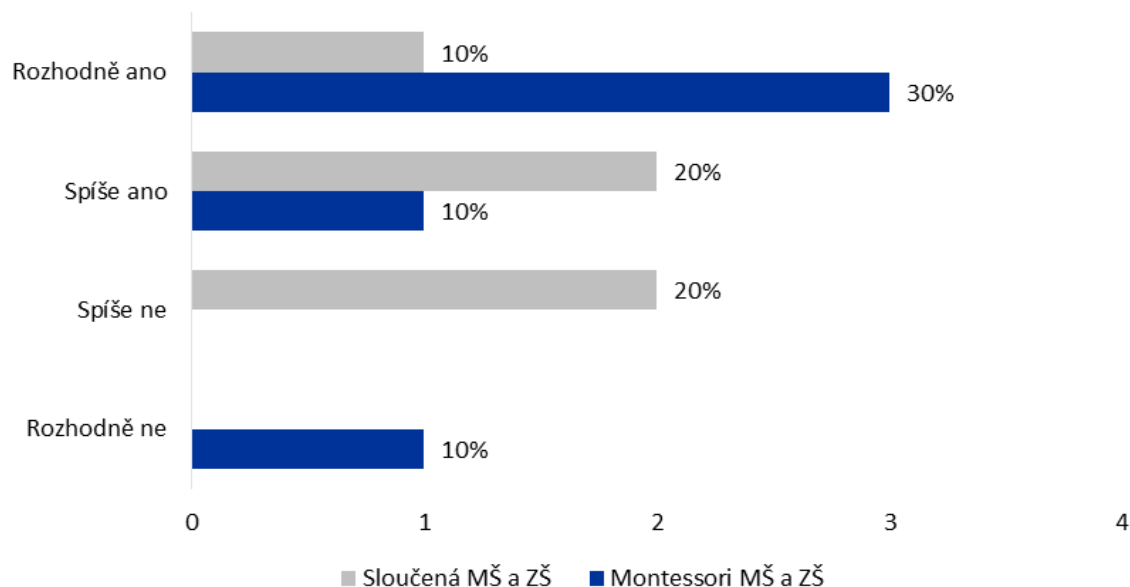
1. „Rozdílná kvalita úrovně vzdělávání v jednotlivých MŠ.“
2. „Další vzdělávání školských pedagogických pracovníků, které by se věnovalo tomuto tématu.“
3. „Žádnou velkou překážku nespatřuji.“
4. „Nedostatek času - management školy je zahlcen různými novelami, změnami a jejich zpracováním. Na praktické věci není čas. Zatím toto řešíme převedením některých kompetencí na vybrané učitele. Dále snižující se zájem rodičů týkající se informací, i přes velkou snahu ZŠ a MŠ. Například i přes nabídku odpolední besedy s rodiči ohledně přechodu z MŠ na ZŠ, kde je učitel 1. třídy, zástupce vedení školy a školní psycholog, přijde jen hrstka rodičů. Na den otevřených dveří se snižuje návštěvnost, atp. Zájem rodičů o to, jaká je škola, jestli bude vhodná pro jejich dítě, jestli navazuje na jejich školku, stále klesá. Je to smutné, ale musím zde uvést, že dle mého názoru se počet rodičů, kteří tento zájem projevují, na školu se informují, klesá. Stoupá počet rodičů, kteří se zajímají více o to, kdy nejdříve mohou "dát dítě/žáka" do školy a kdy nejdéle si ho mohou vyzvednout. Pokud nastanou u dítěte/žáka jakékoli problémy, jsou čím dál tím méně ochotni se o nich bavit, řešit je.“
5. „Nezájem učitelů.“

Sloučené MŠ, ZŠ Montessori odpovídaly:

1. „Žádnou nevidím.“
2. „Spolupráce s rodiči, jednotný postup.“
3. „Nevidím problém.“
4. „Žádné nevidím.“
5. „Žádné překážky nevnímám.“

Otázka č. 15: Věnujete se návaznosti v ŠVP každoročně?

Graf č. 9



Na výše položenou otázku ředitelé sloučené MŠ a ZŠ odpověděli v 10% rozhodně ano, v 20% spíše ano, v 20% spíše ne. Ředitelé Montessori MŠ, ZŠ uvedli v 30% rozhodně ano, v 10% spíše ano, v 10% rozhodně ne.

Shrnutí druhé části

Ze šetření vyplývá, že ředitelé sloučených MŠ a ZŠ spatřují kontinuitu na své škole v navazujícím ŠVP, propracovaném systému komunikace pedagogů MŠ a ZŠ, v projektovém uchopení předškolní přípravy, které je zaměřeno na výuku, seznámení se s prostředím ZŠ a nastavením společných aktivit, kde jsou zapojeni děti předškolního věku a žáci ZŠ.

Ředitelé sloučených Montessori MŠ a ZŠ spatřují kontinuitu na své škole převážně v samotné metodě Montessori. Dále část z nich v komunikaci ZŠ a MŠ na úrovni pedagogů i na úrovni managementu, s využitím speciálního pedagoga k posouzení zralosti předškolních dětí, nabídkou samostatného termínu zápisu pro děti z Montessori MŠ a definováním standardu požadovaných dovedností.

Návaznost ŠVP ZV a ŠVP PV je propracována jak na školách sloučených MŠ a ZŠ, tak na Montessori MŠ, ZŠ.

Při hodnocení komunikace mezi pedagogy, či pedagogy a managementem MŠ se vyjádřili ředitelé sloučené MŠ a ZŠ i ředitelé Montessori MŠ, ZŠ v podobném rozložení. Shodně uvedli, že rozhodně či spíše nastavena je.

Při zpracování ŠVP vycházeli ředitelé sloučené ZŠ a MŠ z RVP ZV a RVP PV. Ředitelé sloučené Montessori MŠ a ZŠ z RVP PV a RVP ZV a z Montessori pedagogiky pro období 3 až 6 let a 6 až 12 let.

Příklady inspirativní praxe ředitelé sloučené MŠ a ZŠ vyhledávají pouze v 30%, 20% z nich toto řešení neuplatňuje. Ředitelé Montessori MŠ, ZŠ inspirativní příklady vyhledávají vždy.

Inspiraci v zahraničním školském systému ředitelé MŠ a ZŠ spíše nevyhledávají, pokud ano, tak pouze 20% z nich. Ředitelé Montessori vyhledávají inspiraci v Montessori zahraničí.

Jako největší překážku při zavádění návaznosti předškolního a základního vzdělávání uvádějí ředitelé sloučené ZŠ a MŠ rozdílnou kvalitu vzdělávání jednotlivých MŠ, nezáměr rodičů, nezáměr pedagogů a dále problém v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků.

Ředitelé Montessori MŠ a ZŠ žádnou překážku v nastavení kontinuity předškolního a základního vzdělávání na jejich škole neuvádějí.

Pravidelné činnosti v návaznosti v ŠVP se ředitelé sloučených MŠ a ZŠ věnují, ale pouze 30% z nich. Ředitelé Montessori MŠ, ZŠ se této činnosti věnují každoročně, a to 40% z nich.

9 Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zhodnotit kontinuitu předškolního a základního vzdělávání ve sloučených MŠ a ZŠ a v Montessori systému.

Teoretická část je zaměřena na kontinuitu v oblasti legislativy na základě strategických dokumentů a jejím začleněním v rámci předškolního a základního vzdělávání, které je postaveno na existujících rámcových programech pro oba stupně vzdělávání jako na jediném existujícím a závazném dokumentu. Dále je toto téma popisováno v Montessori systému a doplněno obecným pohledem, jak přistupují ke kontinuitě ve vybraných státech Evropy.

Na základě závěru teoretické části je možné konstatovat, že snaha o zavedení kontinuity na úrovni školského systému v jisté míře naznačena je. Strategické dokumenty zmiňují potřebu prostupnosti systému, propracování předškolního vzdělávání a navrhuji zavedení standardů. Ale tato snaha zůstává pouze na úrovni strategických dokumentů a formou doporučených opatření. Jediným skutečným počinem, který vede ke kontinuitě předškolního a základního vzdělávání a lze ho formulovat jako prvek zajišťující návaznost předškolního a základního vzdělávání, vyplývá z opatření Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Jedná se o zavedení povinného předškolního vzdělávání, které je schváleno od školního roku 2017/2018.

Výzkumná část je koncipována na základě dvou výzkumných otázek, které by měly pomoci k ukotvení tématu kontinuity. Aby bylo možné splnit cíl práce, jsou závěry šetření posuzovány vždy z pohledu sloučených mateřských a základních škol a Montessori sloučených mateřských a základních škol. Oblast školského systému a jeho vztahu ke kontinuitě je zkoumána na základě této otázky:

- Jakým způsobem podporuje náš školský systém kontinuitu předškolního a základního vzdělávání?

V tomto případě výsledky výzkumu ukazují u sloučených MŠ a ZŠ na určitou míru nespokojenosti současné podpory kontinuity ze strany školského systému. Kontinuitu spatřují pouze v dokumentech RVP, kdy tyto dokumenty ale nesplňují jejich představu, protože nejsou v tomto směru dostatečně konkrétní. Jako vhodnou formu podpory kontinuity uvádějí povinný předškolní rok a kvalitnější vzdělávání budoucích pedagogů.

Závěry šetření u sloučených Montessori MŠ, ZŠ vykazují podobné výsledky. Jen větší míra dotazovaných je spokojena se současným zajištěním podpory kontinuity ze strany školského systému. Tento výsledek vyplývá z vnímání, že návaznost systému pozorují až na úrovni školy. Jinak shodně uvádí nedostatky konkrétních výstupů u RVP, na které by bylo možné navázat. Jako vhodnou podporu uvádějí vzdělávání pedagogů již na vysokých školách a zavedení povinného předškolního roku.

Výsledky šetření se nijak signifikantně neliší. Odchylku, která vyplývá ze spokojenosti se současným stavem, je možné vysvětlit způsobem, že absence podpory v rámci školského systému je suplována samotnou metodou Montessori. Její hlavní přidanou hodnotou je právě návaznost v jednotlivých procesech, které jsou řízeny přirozenou potřebou na úrovni samotného dítěte.

Závěr výzkumného šetření ve značné míře potvrzuje i závěry teoretické části, kdy společným atributem obou částí je zhodnocení, že kontinuita předškolního a základního vzdělávání je ukotvena v RVP pro oba stupně vzdělávání a v zavedení povinného předškolního roku.

Zajímavým aspektem, který vyplývá z teoretické i výzkumné části práce, je otázka standardů. Taktně na ně upozorňuje McKinsey zpráva již v roce 2010. V rámci výzkumu na to poukazuje jednotnost názorů ohledně RVP PV a RVP ZV, které nejsou dostatečně zaměřeny a specifikovány a tudíž neumožňují v současnosti nastavení návaznosti předškolního a základního vzdělávání.

Shodnost závěrů v oblasti kontinuity na straně školského systému u sloučených MŠ a ZŠ a Montessori MŠ, ZŠ je možné vysvětlit na skutečnosti, že oba sloučené subjekty se řídí shodnou legislativou a stejnými strategickými záměry na území ČR a z toho důvodu nevykazují velké známky odlišnosti.

Druhá část výzkumu se ve větší míře zaměřuje na konkrétní uchopení kontinuity na vybraných školách a je analyzována pomocí této otázky:

- Jakým způsobem je řešena kontinuita předškolního a základního vzdělávání na vybraných školách?

V této části šetření z výzkumu vyplývá, že sloučené MŠ a ZŠ řeší přechod z předškolního na základní vzdělávání formou tzv. „předškoliček“, projektovými dny či jinými přípravnými aktivitami, které slouží k seznámení se s prostředím. Kontinuita je na úrovni školy řešena

v oblasti návaznosti ŠVP ZV na ŠVP PV, který je vypracován na základě RVP. Dále je nastavena komunikace mezi pedagogy MŠ a ZŠ, v rámci praxe vyhledávají příklady „inspirativní praxe“, kterou specifikovali na Montessori a Waldorfskou školu a pouze okrajově se inspirují v jiných zahraničních systémech. Jako největší překážku v oblasti kontinuity identifikují rozdílnou kvalitu úrovně jednotlivých MŠ, nezájem rodičů i pedagogů a nedostatečné další vzdělávání pedagogů v této oblasti.

Sloučené Montessori MŠ, ZŠ shodně uvádějí, že návaznost v rámci přechodu z jednoho systému do druhého řeší pomocí Montessori kurikula pro období 3 až 6 let a 6 až 12 let, navazujícími ŠVP, které jsou vypracovány na základě RVP a doplňují ho nastavenou komunikací mezi pedagogy MŠ a ZŠ a managementem. Inspiraci hledají v Montessori systémech na území ČR a ve světě. V otázce nastavení kontinuity předškolního a základního vzdělávání v jejich organizaci nespatřují žádné překážky.

Z druhé části výzkumného šetření vyplývá, že přechod z předškolního na základní vzdělávání v rámci sloučených subjektů MŠ a ZŠ je řešen různými způsoby. Je zde vidět snaha o uchopení této oblasti a záleží již na osobnosti ředitele, jako formu volí, i když se v důsledku musí potýkat s různými překážkami. Zároveň to poukazuje na vyšší variabilitu řešení a na spoustu faktorů, které tento proces ovlivňují. Tato skutečnost podněcuje k zamyšlení, že oblast návaznosti jednotlivých systémů není ze strany školského systému dostatečně nastavena a zpracována.

V rámci Montessori sloučených MŠ, ZŠ přispívá Montessori metoda svým pojetím a nastavením k jednoznačnému uspořádání procesů v daných subjektech, které jsou v souladu s potřebami dětí a splňují pojetí kontinuity v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání. Avšak na druhou stranu je nutné podotknout, že toto tvrzení platí za předpokladu, že dítě absolvuje vzdělávání výhradně v tomto systému od předškolního věku po dospělost.

Není možné tento závěr generalizovat, protože byl uskutečněn na marginálním vzorku, kdy bylo osloveno pouze deset subjektů. Přesto tento závěr vnáší do pohledu kontinuity předškolního a základního vzdělávání jasný pohled na nedostatečnost pojetí a zpracování a určitě by si tato oblast zasloužila náležité řešení, ať už formou zmiňovaných standardů, či jiné.

Přínosem této práce je zhodnocení kontinuity na základě dostupných zdrojů a zmapování slabých míst, které v současné době brání nastavení v návaznosti předškolního a základního vzdělávání.

Celá práce je koncipována na základě strategických a manažerských dokumentů a vyvozování závěrů z nich plynoucích. Zpráva McKinsey dokládá, že míra efektu vlivu ředitele školy na kvalitu řízení výuky je až 84% a kontinuita jednotlivých vzdělávacích systémů v rámci sloučených subjektů by měla být jednou z nich, protože se významnou mírou podílí na kvalitě poskytovaného vzdělání. Z toho důvodu je možné posuzovat přínos této práce i z manažerského hlediska, protože ředitel školy je za manažera považován.

9.1 Doporučení pro další výzkum

V rámci dalšího výzkumu by bylo zajímavé se zaměřit na oblast přechodu jednotlivých dětí či žáků v rámci systémů. Jakým způsobem je potřeba nastavit kontinuitu, aby bylo možné využít jejich definovaných závěrů k navazující prostupnosti systémů.

S ohledem na inspiraci v zahraničních školských systémech by bylo též velmi přínosné zaměřit se nad rozdíly podobně koncipovaných systémů srovnatelných s ČR, jako např. v Německu a Rakousku a komparovat tyto závěry se školským systémem ve Finsku, Švédsku nebo Anglii. Zda odlišné pojetí vyplývá z historického vývoje nebo zda rozdíly vznikají na základě celistvosti systému, jak tomu v těchto systémech je.

Dalším zajímavým měřítkem pro nový výzkum, které by mohlo sloužit i jako navazující práce na toto téma, je jakým způsobem současné nastavení systému ovlivňuje sloučené MŠ, ZŠ a jakým způsobem ovlivňuje základní školy, které v rámci jedné organizace neslučují MŠ.

10 Seznam použitých informačních zdrojů

AMS. *American Montessori Society* [online]. New York 2017 [cit. 28. 3. 2017]. Dostupné z: <https://amshq.org/About-AMS>.

AMS. *American Montessori Society* [online]. New York 2017 [cit. 28. 3. 2017]. Dostupné z: <https://amshq.org/About-AMS/What-We-Are-Doing>.

Anglicko-český výkladový slovník, 1998. Lidové noviny. Přeložila N. ABDALLOVÁ a kol. 1174 s. ISBN 80-7106-304-5.

AMI. *Association Montessori Internationale* [online]. Amsterdam 2016, [cit. 28. 12. 2016]. Dostupné z: <http://ami-global.org/montessori>.

AMI. *Association Montessori Internationale* [online]. Amsterdam 2016, [cit. 28. 12. 2016]. Dostupné z: <http://ami-global.org/ami/what-is-ami>.

BARBOUR, Nita H. a SEEFELDT, Carol, 1997. Developmental Continuity across Preschool and Primary Grades. Implications for Teachers. *ERIC - Institute of Education Sciences. Collection* [online]. 97(12-20)[cit. 28. 12. 2016]. ISBN-0-87173-128-2. Dostupné z: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360059.pdf>

Duhovka Institut. *O institutu* [online]. Praha 2017 [cit. 28. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.duhovkainstitut.cz/o-institutu/o-institutu>.

Hendl, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum*. 4. vyd. Praha: Portál. 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9

CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing. 254 s. IBN 978-80-247-5326-3.

JEŽKOVÁ, Věra a kol., 2008. *Školní vzdělávání v Německu*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 226 s. ISBN 978-80-246-1558-5.

JEŽKOVÁ, Věra a kol., 2009. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 230 s. ISBN 978-80-246-1784-8.

JEŽKOVÁ, Věra a kol., 2011. *Školní vzdělávání ve Švédsku*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 192 s. ISBN 978-80-246-2021-3.

KOLÁRIKOVÁ, Zuzana a PUPALA, Branislav, 2010. *Předškolní a primární pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. 455 s. ISBN 978-80-7367-828-9.

Anglicko-český výkladový slovník, 1998. Lidové noviny. Přeložila N. ABDALLOVÁ a kol. 1174 s. ISBN 80-7106-304-5.

Ilustrovaná encyklopedie, 1995. Encyklopedický dům, spol. s.r.o., Praha. 518 s. ISBN 80-901647-4-9.

KRAUS, Jiří a kol., 2014. *Nový akademický slovník cizích slov*. 5. vyd. Praha: Academia. 879 s. ISBN 978-80-200-1415-3.

LUDWIG, Harald, 2008. *Vychováváme a vzděláváme s Marií Montessoriovou (praxe reformně pedagogické koncepce)*. 2. vydání Praha: Univerzita Pardubice, 104 s. ISBN 978-80-7395-049-1.

LUKÁŠOVÁ, Hana, 2013. *Cesty k pedagogice obratu*. 1. vydání Ostrava: Ostravská Univerzita, Pedagogická fakulta, 2013. 140 s. ISBN 978-80-7464-222-7.

MAGRETA, Joan, 2012. *Michael Porter jasně a srozumitelně. O konkurenci a strategii*. 1. vyd. Praha: Managemnet Press, s.r.o. 231 s. ISBN 978-80-7261-251-2.

McKinsey. *Klesající výsledky základního a středního školství: fakta a řešení* [online]. Praha, SIO, 2010, [cit. 20. 11. 2016]. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/Edu_report.pdf

Montessori Institute Prague. *Budování mostu: Z mateřské do základní školy* [online]. [cit. 29. 3. 2017]. Dostupné z: <https://www.amiprague.cz/cs/kurzy/building-the-bridge-from-casa-to-elementary>.

MONTESORIOVÁ, Marie, 2011. *Od dětství k dospívání*. 1. vydání Praha: Triton. 117 s. ISBN 978-80-7387-478-0.

Hlavní směry strategie vzdělávací politiky do roku 2020, [online]. Praha, MŠMT, 2013, [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/26624/download>

MŠMT ČR. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, [online]. Praha, [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>

Strategie 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, [online]. Praha, MŠMT [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

NUV. *Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha, NUV, 2011 - 2017. [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

RVP PV. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání* [online]. Praha 2016, [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/696/>

RVP ZV. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha 2016, [cit. 20. 3. 2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

PILAŘOVÁ, Irena, 2016. *Leadership & managemnet development – role, úlohy a kompetence managerů a lídrů*. 1. vyd. Praha: Grada. 168 s. ISBN 978-80-247-5721-6.

PRŮCHA, Jan a KANSANEN, Pertti, 2015. *Školní vzdělávání ve Finsku*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 137 s. ISBN 978-80-246-3184-4.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav, 2014. *Andragogický slovník*. 2. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 318 s. ISBN 978-80-247-8993-4.

PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky*. 4. vyd. Praha: Portál, 190 s. ISBN 978-80-262-0872-3

PRŮCHA, Jan, 2015. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů / Jan Průcha*. 3. vyd. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-262-0870-9.

RÝDL, Karel, 2007. *Metoda Montessori pro naše dítě: inspirace pro rodiče a další zájemce*. 2. vydání Pardubice: FF Univerzita Pardubice, 140 s. ISBN 978-80-7395-004-0.

Montessori ČR. *Školy a školky* [online]. [cit. 28. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/skoly-a-skolky/mapa-a-vizitky>

SYSLOVÁ, Zora a kol., 2014. *Péče a vzdělávání dětí v raném věku: komparace české a zahraniční situace*. 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a.s. 216 s. ISBN 978-80-7478-354-8.

ŠEBESTOVÁ, Věra a ŠVARCOVÁ, Jana, 1996. *Maria Montessori – aktuálně*. Praha: Vyšší pedagogická a střední pedagogická škola a gymnázium v Praze.

ZELINKOVÁ, Olga, 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*, 1. vydání Praha: Portál. 107 s. ISBN 80-7178-071-5.

Žijeme Montessori. *Principy montessori* [online]. Praha 2014 [cit. 28. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/principy-montessori>

Žijeme Montessori. *Svoboda a disciplína* [online]. Praha 2014 [cit. 28. 3. 2017]. Dostupné z: <http://www.zijememontessori.cz/o-montessori/svoboda-a-disciplina>

11 Přílohy

Příloha č. 1 Hierarchie strategických dokumentů ČR pro oblast vzdělávání (Strategie 2020, s. 50).



Příloha č. 2: Návaznost mezi existujícími a strategickými dokumenty (Strategie 2020, s. 51).

2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** | **2018** | **2019** | **2020**

Národní program rozvoje vzdělávací soustavy (Bílá kniha)	Strategie vzdělávací politiky ČR do r. 2020
---	--

	Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol (2011-2015)	Rámec rozvoje vysokého školství do roku 2020
		Dlouhodobý záměr pro oblast vysokých škol (2016-2020)
Strategie celoživotního učení		Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (2015-2020)
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR		
Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu MŠMT		
(Akční plán realizace) Konceptce včasné péče o děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí		
Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj		
Konceptce péče o mimořádně nadané děti a žáky pro období 2009 - 2013		
Konceptce rozvoje informačních a komunikačních technologií ve vzdělávání		Strategie digitálního vzdělávání
		Datová informační politika resortu školství
Konceptce státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 - 2013		Konceptce podpory mládeže na období 2014-2020

	Aktualizace Dlouhodobého záměru pro oblast vysokých škol na rok					Aktualizace Dlouhodobého záměru pro oblast vysokých škol na rok				
	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Národní akční plán inkluzivního vzdělávání						Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018		Akční plán inkluzivního vzdělávání 2019 - 2020		
Akční plán k výkonu rozsudku D.H.										
Akční plán podpory odborného vzdělávání										

Příloha č. 3: Systém kurikulárních dokumentů (stav platný v roce 2020, Strategie 2020, s. 52).

Zastřešující kurikulární dokument									
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	Rámcový vzdělávací program pro střední vzdělávání	Rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání	Ostatní rámcové vzdělávací programy	Vzdělávací programy vyšších odborných škol	Bakalářské studijní programy vysokých škol	Magisterské studijní programy vysokých škol	Doktorské studijní programy vysokých škol	Národní soustava kvalifikací
RVP PV	RVP ZV	RVP ZŠ	RVP G RVP GSP RVP DG RVP SOV	RVP ZUV RVP JŠ					Kvalifikační a hodnotící standardy profesních kvalifikací
<p style="text-align: center;">Skolní vzdělávací programy</p>									